



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wallis

Schreibkonferenzen in der Primarschule

Eine Motivationsforschung im Bereich „Texte schaffen“



Betreuer der Diplomarbeit: Efrem Kuonen

Eingereicht von
Patrizia Schmid
Steinmattenstrasse 8
3942 Raron

Brig, 16. Februar 2009

Zusammenfassung

Schreiben ist für viele eine langweilige Tätigkeit, welche ausschliesslich dem Selbstzweck dient, oftmals unbewusst und (zu) rasch erledigt wird. Nur kurz einen Einkaufszettel schreiben, einen lieben Gruss aus dem Urlaub schicken, eine wichtige Notiz aufschreiben - ansonsten werden keine grösseren Schreibprozesse vorgenommen.

Auch im Schulalltag nimmt das Schreiben oftmals keinen besonderen Stellenwert ein. Für viele Kinder handelt es sich dabei um einen mühseligen Vorgang, da das Verfassen von Texten für einige keinen Sinn ergibt. Sie fühlen sich überfordert, innerhalb kurzer Zeit einen Text zu schreiben. Dadurch geraten viele Schulkinder in Stresssituationen, was sich negativ auf die Motivation zum Schreiben auswirken kann. Eigentlich schade, wenn man bedenkt, wie viel Schreibmotivation die Schüler zu Beginn ihrer Schulkarriere mitbringen.

Ein Grund für das stetige Abflachen der Schreibmotivation im Laufe der Schulzeit kann das Beharren auf der traditionellen Aufsatzform sein, bei welcher der Fokus auf das Endprodukt gelegt wird. Dieser produktorientierte Schreibunterricht wurde aufgrund vieler Erkenntnisse aus der Schreibforschung vom prozessorientierten Schreibunterricht abgelöst. Seither spricht man in der Schreibdidaktik nicht mehr von einem Aufsatz, sondern vom „Texte schaffen“. Wie der Name bereits sagt, geht es darum, einen Text von der Anfangsidee bis hin zum Verwenden des Textes zu „erschaffen“, wobei der Prozess, der Weg dahin, entscheidender ist als das Endprodukt.

Die Grundlage des prozessorientierten Schreibunterrichts bildet ein Drei-Säulen-Modell der Schreibförderung, welches den Schreib – Überarbeitungs- und Beurteilungsprozess beinhaltet. Obwohl die Wichtigkeit des prozessorientierten Schreibens oftmals verdeutlicht wurde, sind prozessorientierte Schreibangebote in der Praxis eher selten anzutreffen.

Der Lehrplan des Deutschunterrichts verlangt, dass die Schüler zum Schreiben motiviert werden. Hier setzt diese Diplomarbeit an. Sie bezieht sich auf die zweite Säule der Schreibförderung, der Überarbeitung eines Textes. Das Überarbeiten eines Textes ist ein Prozess, welcher viel Übung braucht und nicht unbedingt nur im Lehrer-Schüler-Verhältnis vor sich gehen muss. Eine Organisationsform, welche zur Überarbeitung genutzt werden kann, ist die Schreibkonferenz nach Gudrun Spitta (1992). Jeweils drei Schüler diskutieren über Entwürfe. Dabei folgen sie einem gewissen Schema, welches zum Ziel hat, hilfreiche Rückmeldungen an das Autorenkind zu geben.

Diese Schreibkonferenz wurde von einer 5. Primarklasse während sieben Wochen getestet. Die Klasse arbeitete mit einer Schreibwerkstatt zum Thema „Mond“, in welcher die Schreibkonferenzen integriert wurden. Vor und nach der Intervention wurden die Schreibkonferenzen im Hinblick auf die Schülermotivation mit Hilfe eines Schülerfragebogens beurteilt. Das Ergebnis zeigte eine erhöhte Schreibmotivation seitens der Schüler. Zusätzlich wurde ein Gespräch mit der Klassenlehrperson geführt, welche ebenfalls eine positive Bilanz von der Intervention ziehen konnte. Die Schreibkonferenzen sind somit eine geeignete Organisationsform, um motivierenden Schreibunterricht zu gestalten.

Schlüsselbegriffe

Texte schaffen - Schreiben – prozessorientierter Schreibunterricht – produktorientierter Schreibunterricht – Motivationsforschung - Schülermotivation – Schreibmotivation – Schreibkonferenz – Schreibforschung – Schreibwerkstatt „Mond“ - Aufsatzgeschichte – Schreibfähigkeit – Kommunikative Bewältigung – Sprachliche Bewältigung – Inhaltlich - sachliche Bewältigung – Formale Bewältigung

Danksagung

Das Verfassen dieses Diplomarbeitprojektes verlangte viel Durchhaltevermögen und einen langen Atem. Während den vergangenen Monaten konnte ich auf zahlreiche Unterstützung sowohl von Fachleuten als auch aus dem Familienkreis zählen. An dieser Stelle danke ich jenen Personen, welche mich während der letzten Zeit begleitet und unterstützt haben.

Ein spezieller Dank gilt meinem Betreuer, Herrn Efrem Kuonen, welcher mir seit Beginn dieses Prozesses zur Seite stand und mich in fachlichen Fragen tatkräftig unterstützt hat. Von ihm erhielt ich wertvolle Anregungen und Ratschläge, welche zur Verbesserung der vorliegenden Arbeit beigetragen haben.

Weiter bedanke ich mich bei Herrn Peter Roten, der Lehrperson meiner Testklasse, sowie den Schülerinnen und Schülern, welche während den sieben Wochen mein Vorhaben getestet haben. Ohne ihre Mitarbeit wäre es mir nicht möglich gewesen, diese Arbeit zu verfassen.

Ein weiterer Dank gilt Herrn Roland Gruber, meinem Mentor. Er hat mich bei der Wahl meines Diplomarbeitsthemas unterstützt und zeigte mir mögliche Vor- und Nachteile der einzelnen Themen auf.

Ich danke meinen Eltern, Anita und Egon Schmid, meinen Geschwistern, Nadja und Michael, welche immer ein offenes Ohr hatten und mich während der gesamten Zeit motiviert und unterstützt haben.

Ein herzlicher Dank gilt Herrn Bernhard Troger und Herrn Andreas Schmid für das Korrekturlesen meiner Arbeit sowie all jenen, welche mich mit aufmunternden und motivierenden Worten unterstützt und begleitet haben.

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|---|-----------|
| 1. Einführung | 5 |
| 2. Theoretischer Rahmen der Untersuchung..... | 6 |
| 2.1. Problematik | 6 |
| 2.1.1. Die Wirklichkeit des Schreibunterrichts aus Schülersicht | 6 |
| 2.1.2. Anspruch des Lehrplans „Deutsch“ | 7 |
| 2.1.3. Ergebnisse aus der Schreibforschung | 7 |
| 2.1.4. Forschungslücken im Bereich der Schreibmotivation | 10 |
| 2.1.5. Eingrenzung des Themenbereichs | 10 |
| 2.2. Motivation..... | 11 |
| 2.2.1. Begriffsdefinition..... | 11 |
| 2.2.2. Einflussfaktoren der Schülermotivation..... | 12 |
| 2.3. Schreiben – Schriftlichkeit..... | 13 |
| 2.3.1. Begriffsdefinition..... | 13 |
| 2.3.2. Funktionen der geschriebenen Sprache | 13 |
| 2.3.3. Geschichte des Aufsatzunterrichts..... | 15 |
| 2.3.4. Entwicklung der Schreibfähigkeit | 15 |
| 2.3.5. Produktorientiertes Schreiben vs. Prozessorientiertes Schreiben..... | 17 |
| 2.4. Die wissenschaftliche Fragestellung und Hypothese..... | 22 |
| 2.4.1. Fragestellung..... | 22 |
| 2.4.2. Hypothese | 22 |
| 2.5. Methodisches Vorgehen | 23 |
| 2.5.1. Theoretische Grundlagen zum methodischen Vorgehen..... | 23 |
| a) Interventions- und Evaluationsstudie | 23 |
| b) Der Fragebogen | 23 |
| c) Befragung der Lehrperson | 25 |
| 2.5.2. Begründung der Wahl der Testklasse..... | 25 |
| 2.5.3. Begründung der Wahl der Methode | 25 |
| 2.5.4. Durchführung der Intervention | 26 |
| 3. Empirische Untersuchung..... | 27 |
| 3.1. Darstellung der Ergebnisse..... | 27 |
| 3.1.1. Fragebogen vom 19. August 2008..... | 28 |
| 3.1.2. Fragebogen vom 9. Oktober 2008 | 36 |
| 3.2. Interpretation der Ergebnisse..... | 43 |
| 3.2.1. Interpretation in Bezug auf den Fragebogen | 43 |
| 3.2.2. Interpretation in Bezug auf die Hypothesen..... | 48 |
| 3.2.3. Befragung der Klassenlehrperson..... | 50 |
| 3.3. Schlussfolgerung und kritische Distanznahme | 52 |
| 3.4. Vorschläge für weiterführende Arbeiten..... | 53 |
| 3.5. Schlusswort..... | 54 |
| 4. Bibliographie | 55 |
| 4.1. Literaturquellen | 55 |
| 4.2. Internetquellen | 57 |
| 4.3. Dokumente..... | 57 |
| 4.4. Bilder..... | 57 |
| 5. Verzeichnis der Abbildungen..... | 58 |
| 6. Verzeichnis der Anhänge | 59 |

1. Einführung

„Der Schüler soll Freude haben am Umgang mit der Sprache, am Wissen, am Lernen, am Sammeln von Erfahrungen, am Entdecken, am Durchschauen von sprachlichen und gesellschaftlichen Zusammenhängen“ (IEDK, 1998, S. 8).

So lautet die Einführung in die didaktischen Prinzipien im Bereich der Motivation des Lehrplanes Deutsch. Doch wird in der Praxis wirklich Wert auf die Schülermotivation im Deutschunterricht gelegt? Werden Unterrichtsformen angewandt, welche die Schüler motivieren? In dieser Arbeit wird der Fokus auf die schriftliche Kommunikation im Deutschunterricht gelegt, also auf den Bereich des „Texte schaffen“. Der Erwerb der Schreibfähigkeit gehört zu den elementaren Aufgaben der schulischen Erziehung und Bildung (vgl. Merz-Grötsch, 2001, S.19) und deswegen ist es wichtig, die Schüler gerade in diesem Bereich zum Lernen und Arbeiten zu motivieren.

Als mir vor 15 Jahren in der ersten Primarklasse das Schreiben beigebracht wurde, war ich begeistert und sehr motiviert, dies so schnell als möglich zu erlernen. Schon früh begann ich, in meiner Freizeit zu schreiben. Kurze Geschichten, Tagebucheinträge und vor allem Briefkontakt mit Gleichaltrigen aus vielen Teilen der Schweiz sind meine Erinnerungen an mein damaliges Schreiben. Während mir das Schreiben in meiner Freizeit noch lange Freude bereitete, liess die Schreibmotivation in der Schule gegen Ende meiner Schulzeit nach. Die immer wiederkehrenden Aufsatzthemen, zu welchen in der vorgegebenen Zeit ein Text verfasst werden sollte und welcher trotz der vielen Mühen jeweils mit unbeliebten roten Zeichen und Kommentaren zurückgegeben wurden, liessen meine Schreiblust rasch nach unten sinken. Der Sinn des Verfassens eines Textes in der Schule war für mich nicht gegeben, da meine Schülertexte oftmals nur von der Lehrperson und meinen Eltern gelesen wurden. Das Schreiben in meiner Freizeit liess durch die Blockaden im Schreibunterricht ebenfalls nach und noch heute kann ich mich nur noch selten zum Schreiben motivieren. Wahrscheinlich ergeht es noch vielen anderen so.

In der Lernveranstaltung „Didaktik der Unterrichtssprache I“ bekam ich einen Einblick in das prozessorientierte Schreiben, wobei ich neben theoretischen Aspekten auch praktische Unterrichtsformen kennen lernen konnte. In dieser Veranstaltung hatte ich meinen ersten Kontakt mit den Schreibkonferenzen von Gudrun Spitta (1992). Das gemeinsame Diskutieren und Überdenken von Textentwürfen unter den Mitschülern hat mich sofort begeistert. Darum begann ich, mich in das Grundlagenwerk von Spitta (1992) mit dem Titel „Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten“ einzulesen. In der Lektüre waren immer wieder Schüleraussagen bezüglich der Schreibkonferenzen zu lesen. Diese waren meist sehr positiv formuliert. Sie liessen bei mir die Frage aufkommen, ob solche Schreibkonferenzen helfen würden, die Schüler im Bereich des „Texte schaffen“ motivieren zu können. Aus diesem Grund konzentriert sich dieses Diplomarbeitsprojekt auf die Schreibkonferenzen, welche in Bezug auf die Schülermotivation beurteilt werden sollen.

In einem ersten Teil der Diplomarbeit wird die Problematik dargestellt, welche sich aus Erkenntnissen der Schreibforschung der letzten Jahre ergeben hat. Der zweite Teil befasst sich mit dem theoretischen Rahmen der Arbeit, welcher sich aus wesentlichen Begriffserläuterungen, der wissenschaftlichen Fragestellung sowie den gestellten Hypothesen und der Erklärung des methodischen Vorgehens zusammensetzt. Darauf folgt die empirische Untersuchung, wobei die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse präsentiert werden. Die Arbeit endet mit den Schlussfolgerungen und der kritischen Distanznahme sowie weiterführenden Forschungsprojekte im Rahmen einer Diplomarbeit.

2. Theoretischer Rahmen der Untersuchung

2.1. Problematik

2.1.1. Die Wirklichkeit des Schreibunterrichts aus Schülersicht

Schreiben gehört zu einem der zentralen Aufgabengebiete des Unterrichtes und wird in der Schule meist für folgende Zwecke eingesetzt: Texte von der Wandtafel oder der Leinwand abschreiben, Aufgaben lösen, Aufsätze verfassen, Strafarbeiten, Informationen an die Eltern etc. Der Aufsatzunterricht sieht oftmals so aus, dass von der Lehrperson ein Thema bekannt gegeben wird. Zu diesem müssen alle Schüler zur gleichen Zeit, im selben Zimmer, bis zum selben Zeitpunkt, unter denselben Rahmenbedingungen einen Text verfassen. Dieser wird gleich darauf mit dem berühmten roten Stift der Lehrperson auf Rechtschreibung, Grammatik, Wortwahl, Satzstellung und Schrift kommentiert. Das Resultat zeigt am Ende der Schulzeit oftmals unmotivierte Schüler in Bezug auf das Schreiben.

Jasmine Merz-Grötsch (2001) hat bei einer empirischen Studie ähnliche Resultate erzielt. Sie befragte 152 Schüler im Alter zwischen 10 und 17 Jahren von Gymnasien, Haupt- und Realschulen im südbadischen Raum in Deutschland im Bereich des Schreibens in der Schule (vgl. ebd. S. 107). Von diesen Kindern und Jugendlichen zeigte sich, dass 50.8% gerne schreiben, 1.4% sich ungewiss waren und 47.8% nicht gerne schreiben würden. Den Schülern wurde die Frage gestellt, in welchen Unterrichtsfächern sie gerne und in welchen sie nicht gerne schreiben würden. Der Deutschunterricht wurde in beiden Fällen an erster Stelle genannt. Auf die Frage, wann genau sie im Deutschunterricht schreiben würden, kam Merz-Grötsch zu folgendem Ergebnis: Textsorten (21.5%), Aufgaben (19%), Abschreiben (18.8%), Arbeiten und Tests (15.5%), Regeln (12.7%), Mengen und zeitlicher Umfang (3.9%), Disziplinierung (2.7%), Arbeitstechnik (2%) und Sonstiges (0.6%). Was negativ auffällt, sind die Textsorten und das Abschreiben, welche sich aus Schülersicht als die häufigsten Themenbereiche des Deutschunterrichts zeigen. Weiter befragte Merz-Grötsch (vgl. ebd.) die Kinder und Jugendlichen bezüglich ihrer Probleme beim Schreiben. Die häufigsten Antworten zeigten sich in den Bereichen der Rechtschreibung, der Grammatik, den mangelnden Gestaltungsfreiräumen oder andere Interessen und im Bereich des Aufsatzschreibens (ebd., S. 137 ff.). Die Probleme im Bereich des Aufsatzes sahen die befragten Schüler darin, dass ihnen entweder nichts zum Thema einfällt, sie nicht die richtigen Worte finden, Probleme bei der Gliederung und dem Aufbau haben oder die Sätze zu lang werden (vgl. ebd., S. 150). Trotzdem gab es auch Schüler, welche aussagten, sehr gerne Aufsätze zu verfassen. Schliesslich zeigte diese Untersuchung, dass der Aufsatz gegenüber dem Diktat von insgesamt 23% der Befragten bevorzugt wird, da hier die Rechtschreibung weniger gewichtet wird, als beim Diktat (vgl. Anhang I) (vgl. ebd. S. 158 f.).

Merz-Grötsch (2001) kam zum Ergebnis, dass beim Überarbeiten der Aufsätze vorwiegend Rechtschreibfehler korrigiert werden, da diese massgebend für eine gute Aufsatznote seien. Folgende zwei Richtungen konnten erkannt werden. Fast 50% der befragten Kinder und Jugendlichen schreiben generell nicht gerne. Wenn Schüler an den Schreibunterricht denken, fallen vielen Kindern als erstes die Schreibnormen, also Grammatik und Orthographie ein.

2.1.2. Anspruch des Lehrplans „Deutsch“

Die Formulierung des Schreibens von Dehn (1999, S.11) hat für den Deutschunterricht eine bedeutende Rolle. Er definiert den Begriff des Schreibens folgendermassen: „Schreiben [...] ist immer an Kontexte gebunden: an Kontexte des Denkens, des Formulierens, des Austauschs.“ Dient das Schreiben in der Schule nur dem Zweck eine Note zu erteilen und den Text im Schulordner abzulegen, so wird man, wie später aufgezeigt wird, den Anforderungen des Lehrplans „Deutsch“ nicht gerecht. Die Schüler müssen die Möglichkeit erhalten, sich Gedanken über ihre Textentwürfe zu machen, diese im Austausch mit anderen zu überdenken, neue Formulierungen vorzunehmen und den Text schliesslich für einen Zweck zu gebrauchen, welcher für die Schüler sinnvoll ist.

Im Lehrplan „Deutsch“ der IEDK (1998) ist die Idee des Schreibens in der Schule vor allem durch das Richtziel 3 „Schriftliche Kommunikation“ geprägt. Diese steht jedoch ganz im Widerspruch mit der oben erwähnten Studie von Jasmine Merz-Grötsch (2001), welche die Tendenz der Schreibunlust anstelle der Schreibmotivation aufzeigt.

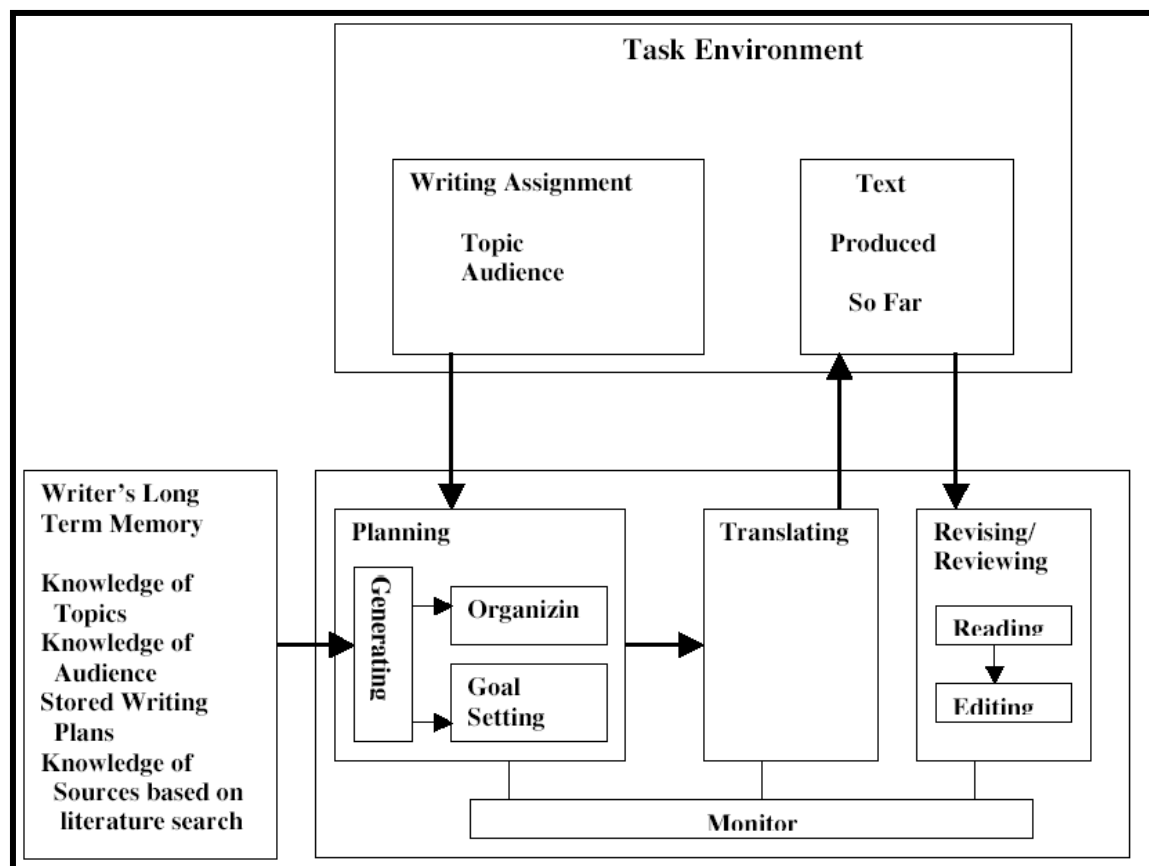
Von den Schülern wird erwartet, dass sie beim Schreiben auf einen Adressaten, auf die eigenen Bedürfnisse sowie auf die Textsorte (Brief, Kommentar, Protokoll, Bewerbungsschreiben, Märchen) achten. Hier werden der kommunikative und der kritische Ansatz des Schreibens angesprochen, welche darauf abzielen, sich in die Lage des Lesers zu versetzen und zugleich die persönlichen Erfordernisse nicht zu vernachlässigen. Doch wie soll dies möglich sein, wenn der Leser der Schülertexte meist nur die Lehrperson ist und die Schüler ihre Texte oftmals in fiktiven Situationen verfassen müssen? Texte schreiben heisst kommunizieren, doch viele Schüler verbinden das „Texte schaffen“ mit grammatikalischen und orthographischen Normen und nicht mit dem Ziel, sich mit ihren Texten ausdrücken zu können (vgl. Merz-Grötsch, 2001, S. 78).

2.1.3. Ergebnisse aus der Schreibforschung

Der Aufsatzunterricht hat sich im Laufe der Jahre immer weiterentwickelt. In den 70-er Jahren fand eine bedeutende Wende statt, in welcher der traditionelle Aufsatz, mit dem Fokus auf das Endprodukt, vom prozessorientierten Schreibunterricht abgelöst worden ist. Das Interesse lag nicht ausschliesslich mehr daran, was entstanden ist, sondern auf welchem Weg, mit welchen Mitteln, kurz gesagt, durch welchen Prozess ein Schüler einen Text verfassen konnte.

Linda Flower und John Hayes (1980) entwickelten als eine der ersten ein Modell, bei welchem die Prozesshaftigkeit des Schreibens ins Zentrum gerückt ist. Durch Untersuchungen mit erfahrenen sowie unerfahrenen Autoren, welche ihre Gedankenzüge während des Schreibens protokollartig festhielten, entstand eines der berühmtesten Modelle des Schreibens. Das Modell ist in drei Teile aufgeteilt, nämlich dem Aufgabenumfeld (task environment), dem Langzeitgedächtnis des Schreibers (the writer's long time memory) und dem Schreibprozess mit den Teilkomponenten Planen (planning), Formulieren / Satzgenerieren (translating) und Überarbeiten (reviewing) (vgl. Griesshaber, 2004).

Abbildung 2: Schreibprozess - Modell nach Hayes & Flower (1980)



Quelle: Hayes & Flower, 1980 zit. nach Griesshaber, 2004

Legende zum Schreibprozess – Modell nach Flower und Hayes - Abbildung 2

Allgemein

Der Schreibprozess ist zielgerichtet, die Schreibziele sind hierarchisch organisiert, der Schreiber benutzt drei mentale Prozesse: Planen (planning), Formulieren/Satzgenerieren (translating), Überarbeiten (reviewing) (vgl. Griesshaber, 2004).

Zielgerichtetheit

Zu Beginn des Schreibens beschäftigt sich der Schreiber mit den hauptsächlichen Zielen des Schreibvorhabens (writing assignment) (vgl. ebd.).

Hierarchische Anordnung

Nach Beschäftigung mit den Hauptzielen folgen untergeordnete Ziele, nachdem Ideen, beispielsweise mit Hilfe des „brainstorming“ gesammelt und hierarchisch angeordnet werden (vgl. ebd.).

Planungsprozess

Das Wissen ist auf unterschiedliche Art und Weise in unserem Hirn gespeichert und wir können es beispielsweise dank Spruchweisheiten, Redewendungen, Bildern etc. abrufen. Deswegen sind auch die Schreibpläne sehr komplex. Wichtig ist, dass ausreichendes Wissen über das Thema vorhanden ist und angemessen textuell umgesetzt werden kann (vgl. ebd.).

Satzgenerierung / Formulierung

Die Schreibpläne werden schrittweise in Sätze formuliert (vgl. ebd.).

Überarbeiten

Schreiben heisst Überarbeiten. Anfänger haben noch kaum Kapazitäten, Texte zu überarbeiten. Erfahrene Schreiber hingegen gehen einen produzierten Text mehrmals, systematisch durch (vgl. ebd.).

Dieses Modell kann aufgrund seines problemorientierten, heuristischen Ansatzes, welcher sich an Schreibexpertinnen- und -experten orientiert, nicht für den Erwerb der Schreibfertigkeiten bei Grundschulern eingesetzt werden. Trotzdem hat das Modell von Hayes & Flower (1980) einen wichtigen Grundstein gelegt, von welchem nun viele weiterführende Studien und daraus resultierende Modelle entstanden sind, wie beispielsweise jene von Antons und Krings (1989). Diese beiden Forscher kamen zum Ergebnis, dass der Prozess des Schreibens im Schulunterricht eine bedeutende Rolle einnimmt und dass dieser ins Zentrum aller Schreibarbeiten gerückt werden muss. Nicht das Endprodukt spielt die bedeutende Rolle, sondern wie der Schüler von seiner Anfangsidee aus einen Text verfassen kann, ihn überarbeitet und schliesslich in einer Form präsentiert.

Ein Modell, welches auf diesen vorangehenden Untersuchungen beruht, ist das Drei-Säulen-Modell der Schreibförderung von Peter Sieber (2003). Dieses zeigt das Schreiben als Prozess, aufgegliedert in drei Säulen:

Abbildung 3: Säulen des Schreibunterrichts nach Sieber (2003)

| Säule 1 | Säule 2 | Säule 3 |
|-----------------------|-------------------------------------|--|
| Textidee erzeugen | Textidee materialisieren | Wirkung der materialisierten Texte überprüfen |
| Schreiben veranlassen | Schreib –und Überarbeitungsprozesse | Beurteilung und Diagnose, Rückmeldung und Beratung |

Quelle: vgl. Sieber, 2003, zit. nach. Kuonen, Kutzelmann, Röthlin, 2008, S. 26 ff.

Dieses Modell kann als methodisch-didaktisches Instrument das prozessorientierte Schreiben im Unterricht unterstützen, da es sich für den Erwerb der Schreibtätigkeit bei Schreibanfängern eignet. Auf dieses Schreibmodell wird später in der Arbeit noch genauer eingegangen.

Gottfried Schröter führte in den 70-er Jahren eine empirische Untersuchung bezüglich Lehrer- und Schülerbeurteilung bei der Bewertung von Aufsätzen durch. Er kam zum Schluss, dass sich die Schüler untereinander nicht anders bewerten, als wie dies die Lehrperson tut. Er zeigte sogar, dass die Schülerkommentare oft aussagekräftiger waren, als jene der Lehrperson. Weiter stellte er fest, dass die Schüler die Bemerkungen ihrer Mitschüler oft besser auffassten, als jene der Lehrperson, welche sie eher als Nörgelei verstanden haben (vgl. Schröter, 1975, S. 49 zit. nach Spitta, 1992, S. 63). Dies zeigt, dass den Schülern im Überarbeitungsprozess von Texten mehr Freiraum gelassen werden kann. Dadurch lernen sie, den anderen zuzuhören und nützliche Kommentare zu geben, welche den anderen Schülern helfen sollen, ihre Texte zu überarbeiten. Der positive Effekt, wenn die Bemerkungen durch die Mitschüler erfolgen, kann sein, dass die Schüler ihre „Fehler“ nicht mehr als schlimm erachten, was zu erhöhter Motivation führen kann.

2.1.4. Forschungslücken im Bereich der Schreibmotivation

Die OECD (Organisation de coopération et de développement économiques) führte in 26 Ländern (darunter auch die Schweiz) eine Studie bezüglich der Schülermotivation durch. Es wurden Jugendliche im Alter von 15 Jahren in Bezug auf die allgemeine Motivation zur Schule befragt. Die Studie lieferte das Ergebnis, dass Schüler, welche zum Lernen motiviert sind und an ihre Fähigkeiten glauben, bessere Leistungen erzielen, als unmotivierte Schüler ohne grosses Selbstvertrauen (OECD, o.J.).

Diese Untersuchungen zeigen somit, dass die Schüler motiviert werden müssen, damit sie gute Leistungen erzielen. Schreiben ist ein wichtiger Prozess in der Schule, welchen die Schüler täglich brauchen. Wenn dieser Vorgang mit Freude getätigt wird, kann der Schulalltag erleichtert werden.

Bis anhin wurden keine Studien durchgeführt, welche zeigen, ob Schreibkonferenzen dazu beitragen können, die Motivation der Schüler zum Schreiben zu fördern.

2.1.5. Eingrenzung des Themenbereichs

Obwohl mehrere Forschungen aus dem Schreibunterricht darauf hinweisen, wie wichtig prozessorientiertes Schreiben ist, halten viele Lehrkräfte an der traditionellen Form des Aufsatzes fest und arbeiten noch immer ausschliesslich im produktorientierten Schreibunterricht. Diese Diplomarbeit soll eine Möglichkeit aufzeigen, wie mit Schülern prozessorientierter Schreibunterricht organisiert werden kann, damit die Schreiblust, die viele Schüler zu Beginn der Schulzeit mitbringen, über die Jahre hinweg beibehalten werden kann. Sie soll zudem eine Idee geben, wie unmotivierte Schreiber zum Schreiben motiviert werden können.

Diese Interventionsstudie wird in einer fünften Primarklasse mit 22 Schülern zu Beginn des Schuljahres 2008/2009 durchgeführt. Es handelt sich um ein Schulzentrum in einem kleinen Dorf in der Talebene des Kantons Wallis, in welchem vom Kindergarten bis zur Orientierungsstufe unterrichtet wird. Die Testklasse hat bis anhin keine Schreibkonferenzen durchgeführt, diese werden also neu in die Klasse eingeführt.

2.2. Motivation

Der schnelle gesellschaftliche Wandel hat insofern einen Einfluss auf die heutigen Schulen, dass diese einem starken Innovationsdruck ausgesetzt sind. Die Schule muss Spass vermitteln und sich durch fachliche Lehr- und Lernprozesse auszeichnen. Die Förderung der Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft erhält dadurch einen besonders hohen Stellenwert (vgl. Smolka, 2002, S. IX).

Die Motivation ist ein wichtiger Faktor, wenn es darum geht, gute Leistungen zu erbringen. Sie erleichtert erfolgreiches Lernen, sie regt uns Menschen an, etwas zu gestalten, auszuprobieren, zu bewirken. Grundsätzlich ist jeder Mensch motiviert, aber nicht jeder im selben Mass für denselben Bereich. Die Schülermotivation kann durch unterschiedliche Faktoren positiv oder negativ beeinflusst werden. Dazu zählen unter anderem die Wünsche, Bedürfnisse und Einstellungen der Lernenden, sowie die schulischen Rahmenbedingungen (vgl. ebd.). Weitere Einflussfaktoren werden später noch genauer erläutert.

In der Motivationsforschung der 70-er Jahre entstanden viele Modelle in Bezug auf die Motivation. Dabei unterschied man hauptsächlich zwei elementare Begriffe: die intrinsische und die extrinsische Motivation. Die intrinsische Motivation wird durch den Eigenantrieb des Lernenden veranlasst, der Lernende zeigt Interesse, Neugier, Leistungswille und Leistungsbereitschaft. Das zu motivierende Subjekt braucht in diesem Fall keinen Anstoss von aussen. Die extrinsische Motivation wird von aussen beeinflusst, damit die Lern- und Leistungsbereitschaft hervorgerufen oder beibehalten werden kann. Im Unterricht können dies Anregungen, Ermutigungen, Lob und Zensuren von der Lehrperson sein.

Die intrinsische Motivation sorgt für einen langfristigen Lernerfolg, die extrinsische Motivation kann zur kurzfristigen Leistungssteigerung führen. Heute weiss man, dass sich beide Motivationsformen gegenseitig beeinflussen (vgl. ebd. S. 3).

2.2.1. Begriffsdefinition

Der Begriff Motivation ist auch im Bereich der Schule allgegenwärtig. Zum Beispiel wenn davon gesprochen wird, ob ein Schüler oder eine Klasse besonders motiviert zum Lernen oder an der aktiven Teilnahme des Unterrichts ist.

Das Wort ist abgeleitet vom lateinischen Verb „movere“, ins Englische übersetzt „to move“, ins Deutsche übersetzt „bewegen“. Es geht darum, sich in Bewegung zu setzen oder sich auf etwas hin zu bewegen. Die Motivation ist eine Hilfe für uns, gewisse Dinge zu tätigen. Hat jemand einen Motivationsmangel, so bedeutet dies, dass er sich „nicht bewegt“, dass er beispielsweise keine Vorarbeit für eine Prüfung leistet (vgl. Rudolph, 2003, S. 1).

Was Menschen bewegt, welche Gründe ihrem Handeln unterliegen, warum sie bestimmte Tätigkeiten mit grosser Ausdauer verfolgen, während sie andere frühzeitig abbrechen oder gar nicht erst in Angriff nehmen, kurz was sie motiviert und was nicht und warum, ist eine uralte Frage, die bereits unzählige philosophische und psychologische Erörterungen zu beantworten versuchten (vgl. Dresel, 2000, S. 8).

Im Laufe der Jahre nahm der Motivationsbegriff unglaublich viele Perspektiven und Erklärungsansätze ein. Die willenspsychologische Konzeption menschlichen Entscheidens von Ach (1920, zit. nach Dresel, 2000, S. 8), wurden bald einmal von Personenmerkmalen wie „Instinkte“ (Mc Dougall, 1908, zit. nach Dresel, 2000, S. 8), „Triebe“ (Freud, 1966, zit. nach Dresel, 2000, S. 8), „Bedürfnisse“ oder „Motive“ (Hull, 1943; Murray, 1938, zit. nach Dresel, 2000, S. 8) gekennzeichnet. Aktuell geht man davon aus, dass Motivation von kognitionspsychologischen Aspekten wie individuellen Gedanken, Annahmen, Überzeugungen und Emotionen gesteuert wird. Ein wichtiger Faktor der heutigen Motivationsforschung ist zudem die Interaktion von Menschen, welche das Handeln beeinflussen soll (vgl. Dresel, 2000, S. 8).

Ziegler (1999, S. 103 zit. nach Dresel, 2000, S. 9) definierte damals den Motivationsbegriff folgendermassen: „diejenigen psychischen Prozesse [...], die die Einleitung und Aufrechterhaltung zielbezogenen Handelns leisten“. Nach dieser neuen Auffassung des Motivationsbegriffes rückte neben der Auswahl von Handlungsmöglichkeiten, wie beispielsweise aus einer vorgegebenen Menge an Aufgaben verschiedene Inhalte oder Schwierigkeitsgrade zu wählen, zudem noch die Höhe der Anstrengung und die Ausdauer ins Blickfeld. Dies sind zwei sehr wichtige Faktoren im Bereich der Motivationsforschung, wenn diese im schulischen Kontext durchgeführt werden soll (vgl. ebd., S. 9). Denn in der Schule ist es nicht immer möglich, die Aufgaben in Bezug auf den Inhalt und den Schwierigkeitsgrad von den Schülern auswählen zu lassen (vgl. ebd., S. 9).

Subjektive Wahrnehmungen von Schülern wie beispielsweise die Anstrengung einer Aufgabe, das Wahlverhalten, die Leistungsangst, die Hilflosigkeit oder der Wert der schulischen Aktivitäten können grossen Einfluss auf die Schülermotivation haben. Als Lehrperson ist es wichtig, die Schüler emotional kompetent zu fördern, damit deren Selbstwertgefühl gefördert wird und sie nicht Angst haben, etwas zu leisten. Dadurch können bereits einige Faktoren abgebaut werden, welche der Motivation entgegensteuern (vgl. ebd. S. 19 ff).

In dieser Arbeit wird vom Motivationsbegriff von Ziegler (1999) ausgegangen, welcher neben dem Einbezug der verschiedenen Inhalts –und Schwierigkeitsgrade auch die Anstrengung und Ausdauer mitberücksichtigt.

2.2.2. Einflussfaktoren der Schülermotivation

Der Einsatz von Medien spielt eine bedeutende Rolle, wenn von der Motivation und Motivierbarkeit von Schülern die Rede ist. Die Kinder wachsen heute in einer medienreichen Umwelt auf und so stellt die mediale Umwelt *die* Umwelt der Kinder und Jugendlichen dar. Deswegen sind beispielsweise der Einsatz von Computer und Internet eine gegebene Voraussetzung, um die Klasse zu motivieren. So holt man die Schüler an einem zentralen Ausgangspunkt ab, der für sie in ihrer bisherigen Laufbahn sehr bedeutend war (vgl. ebd. S. 11).

Expansives Lernen – also selbst bestimmendes Lernen – ist ein weiterer wichtiger Faktor, welcher in der Schule berücksichtigt werden sollte. Im Allgemeinen ist Lernen ein zentrales Mittel zur Lebensbewältigung und wird eingesetzt, sobald man sich in einer Problemsituation befindet. Der Lernende selbst sollte den Wunsch nach einer Veränderung haben, um in einer ähnlichen Situation adäquater reagieren zu können (vgl. ebd. S. 14).

Aus diesem expansiven Lernen heraus entsteht folgendes Motivationsziel: „Unterricht und Schule pädagogisch und didaktisch so gestalten, dass Selbständigkeit und Mündigkeit entstehen.“ (ebd. S. 21).

Ein letzter Faktor, welcher von Smolka (vgl. ebd. S. 182 ff.) erwähnt wird, ist das soziale Lernen als Grundlage für Motivation und Leistungsbereitschaft. Wer mit einer motivierten und leistungsfreudigen Klasse arbeiten will, muss dafür sorgen, dass eine intensive soziale Erziehung gewährleistet werden kann. Die Schüler sollen lernen, als Team zu kooperieren. Somit soll fachliches und soziales Lernen im Unterricht gleichwertig verknüpft werden.

2.3. Schreiben – Schriftlichkeit

2.3.1. Begriffsdefinition

Das Wort „schreiben“ kommt aus dem lateinischen „scribere“ und bedeutete ursprünglich „mit dem Griffel einritzen“. Das Anbringen von Schriftzeichen eines Schriftsystems auf einer mehr oder weniger dauerhaften Unterlage dient zum Zweck der Kommunikation und heutzutage auch zur Aufzeichnung von Daten (vgl. Brückner, T. 2009).

Der Begriff „schreiben“ hat zwei Bedeutungen. Die eine bezieht sich auf den Schreibvorgang, also der technische Aspekt während dem Aufsetzen eines Textes, die andere auf das Resultat, also das Endprodukt einer geschriebenen Kommunikationsform (vgl. Ulrich, 2001, S. 23).

2.3.2. Funktionen der geschriebenen Sprache

In diesem Abschnitt werden in einem kurzen Überblick die Funktionen der geschriebenen Sprache dargestellt und am Ende der Beschreibungen werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede dargelegt.

Aus sich heraus schreiben

Es geht darum, etwas, was jemanden innerlich bewegt, nach Aussen bringen zu können. Psychologen sprechen in diesem Zusammenhang oft von Entladung, Entlastung oder von einer Abfuhrreaktion (vgl. Ulrich, 2001, S. 26).

Bewusst machendes Schreiben

Auch hier wird etwas, was eine Person innerlich bewegt nach Aussen gebracht, mit dem Unterschied, dass das Schreiben unter dem Gesichtspunkt der Bewusstmachung erfolgt. Das Schreiben dient somit zum Zweck der gedanklichen Verarbeitung (vgl. ebd., S. 26).

Operatives Schreiben

Das operative Schreiben dient der Findung von Mitteln und Methoden, welche sich für den Schreib Anlass eignen. Zusammen mit der Erkenntnisfunktion des Schreibens (Bewusstmachung und Klärung eines Problems) ergeben sie das, was als intellektuelle Funktion des Schreibens bezeichnet werden kann (vgl. ebd., S. 26).

Selbst vermittelndes Schreiben

Man kann mit sich selbst sprechen – man kann auch mit sich selbst schreiben. Diese Funktion des Schreibens dient nicht dazu, Probleme zu lösen, sondern um mit sich selbst in Kontakt zu treten (vgl. ebd., S. 27).

Schreiben als Formulierungshilfe

Schreiben ist im Gegensatz zur gesprochenen Sprache sehr hilfreich, da man sich für die sprachlichen Formulierungen Zeit lassen kann, denn es ist kein Partner vorhanden, welcher direkt auf die Aussagen reagieren kann. Geht es also darum, einen gut formulierten Austausch zu tätigen, so ist die schriftliche Form sehr geeignet (vgl. ebd., S. 27).

Konzipierendes Schreiben

Die schriftliche Aufzeichnung von Sprache kann auch dazu dienen, eine Rede stichwortartig oder in Form einer Skizze, eines Planes oder eines Programms schriftlich festzuhalten (vgl. ebd., S. 27).

Konservierendes Schreiben

Bei dieser Funktion des Schreibens geht es darum, die schriftliche Fixierung eines Gedankens oder eines Sachverhalts festzuhalten, damit er für einen zeitlich nicht festgelegten Rahmen wieder verwendet werden kann. Solche schriftlichen Fixierungen können Einfälle, Erinnerungen, Problemlösungen sein, welche helfen sollen, das Gedächtnis zu entlasten oder es zu stützen (vgl. ebd., S. 27).

Transferierendes Schreiben

Im Gegensatz zum konservierenden Schreiben, welches der persönlichen Erinnerung dient, geht es beim transferierenden Schreiben um die Wiedergabe von Wissen an andere Personen, gar andere Generationen, welche sich dieses niedergeschriebene Wissen durch das Lesen aneignen können (vgl. ebd., S. 27).

Kommunikatives Schreiben

Die Grenze zwischen dem transferierenden und dem kommunikativen Schreiben ist schwer zu stecken. Wichtig ist, dass es beim kommunikativen Schreiben auf den Effekt ankommt. Dadurch ist es möglich, den Leser eines Textes zu lenken und zu beeinflussen. Das kommunikative Schreiben ist deswegen auch immer sehr strategisch bestimmt (vgl. ebd., S. 27).

Vergleich der unterschiedlichen Schreibfunktionen

Die oben genannten Funktionen des Schreibens können manchmal verknüpft werden, da die Verfassung eines Textes meist mehrere Funktionen erfüllt. Die zwei erstgenannten Funktionen der geschriebenen Sprache (Bewusstmachendes Schreiben und aus sich heraus schreiben) dienen beide dazu, dass etwas, was jemanden innerlich bewegt auf Papier gebracht wird.

Das selbst vermittelnde Schreiben erfüllt eine ähnliche Funktion. Hier tritt jemand mit sich selbst in Kontakt, weil er etwas, was ihn innerlich bewegt, aufnotiert, um mit sich selbst ins „Schreiben“ zu kommen.

Das Schreiben als Formulierungshilfe und das operative Schreiben können in Zusammenhang mit dem konzipierenden Schreiben gebracht werden. Der Autor eines Textes kann sich Zeit für die Mittel- und Methodenfindung nehmen, um beispielsweise eine Präsentation oder eine Rede vorzubereiten.

Das konservierende und transferierende Schreiben haben zwar beide zur Funktion, einen Text für einen längeren Zeitrahmen festzuhalten. Im erst genannten geht es jedoch darum, Dinge als Erinnerungshilfe aufzunotieren und im zweiten Fall dient das Aufgeschriebene dazu, Wissen an jemanden weiterzuleiten. Beide Funktionen zusammen können dem kommunikativen Schreiben zugeordnet werden.

2.3.3. Geschichte des Aufsatzunterrichts

Die Schule ist jener Ort, an welchem Kinder ihre ersten geordneten und strukturierten Erfahrungen mit dem Schreiben machen. Eine grosse Herausforderung für Lehrpersonen ist es, die Schüler zum selbständigen und sinnvollen Schreiben anzuregen.

Von 1956 bis 1965 haben sich zwei Aufsatzarten entwickelt. Bei der Aufsatzart von Walter Seidemann geht es darum, Sprache zu erschaffen. Die Aufsatzform von Fritz Rahn zielt darauf ab, sprachgestalterische Texte zu schreiben. Beide Formen zusammen entwickelten sich zur Aufsatzart, welche wir heute kennen. Das Ziel der beiden Formen war, den Schülern Möglichkeiten zu geben, sich frei, schöpferisch und gestalterisch in Form von Texten auszudrücken zu können.

Es zeigte sich jedoch das Problem, dass bei Seidemanns Texten, welche den Wert auf das schöpferische, gestalterische Schreiben legten, die Formen und Inhaltsstoffe verloren gingen. Bei Rahns Aufsatzform trat, durch das Fokussieren auf Form und Inhalt, das schöpferische und gestalterische Schreiben in den Hintergrund. Man musste diese beiden Formen verbinden, was sich als schwierig herausstellte (vgl. Otto, 1988, S. 431 – 432, zit. nach Kaimer, 2006, S. 3).

Eine bedeutende Wende der Aufsatzgeschichte fand in den 70-er Jahren statt. Es sollte nicht nur nach einem abstrakten Ideal geschrieben werden, sondern den Ansprüchen des Autors genügen sowie auf die künftigen Leser gerichtet sein. Die Beurteilungskriterien dieser Texte blickten rein auf den Verwendungszweck, indem die Frage gestellt worden wurde: „Kann der Text das leisten, was er leisten soll?“ Poetische Textsorten wurden in dieser Zeit in den Schatten gestellt. Kurze Zeit nach dieser bedeutenden Wende kam die Welle des kreativen Schreibens. Diese hatte zum Ziel, einen lustbetonten und spielerischen Umgang mit der Sprache und ein Experimentieren mit dem Schreiben zu betreiben (vgl. Ulrich, 2001, S. 9 ff).

In den 80-er Jahren wurde das Individuum beim Verfassen von Texten sehr wichtig. Der Autor musste sich selbst beobachten und materialisierte Selbsterlebtes, Gefühltes, Gedachtes. In dieser Zeit machte die Schreibforschung einen grossen Wandel durch: weg vom produktorientierten Unterricht, bei welchem das Endprodukt, ein Text mit bestimmter Funktion und Struktur im Zentrum stand, hin zum prozessorientierten Unterricht, bei welchem die Steuerung des Schreibprozesses durch Selbst- oder Fremdregelung im Zentrum stand (vgl. ebd. S. 9 ff).

Diese unterschiedlichen Auffassungen des Aufsatzunterrichtes sollen die eine oder andere Perspektive jedoch nicht ausschliessen, denn nur durch die gegenseitige Ergänzung aller Formen kann guter Aufsatzunterricht durchgeführt werden (vgl. ebd. S. 14).

2.3.4. Entwicklung der Schreibfähigkeit

Carl Bereiter entwickelte im Jahre 1980 ein Stufenmodell der Schreibentwicklung. Im Gegensatz zu Piaget, welcher aussagt, dass jedes Kind im gleichen Alter eine gewisse Entwicklungsstufe erreicht, sagt Bereiter, dass zwar jedes Kind alle Stufen im Laufe der Zeit durchläuft, jedoch jedes in seinem Tempo und auch nicht unbedingt in der vorgegebenen Reihenfolge:

To suggest that there may be distinct stages in the development of writing abilities is not to suggest that those stages are universal or that they have a necessary order, much less that they are yoked to the Piagetian stages of cognitive development. The stages to be described here have a seemingly natural order to them, but it is quite conceivable that with a different sort of educational experience children might go through different stages with a different kind of order. (Bereiter, 1980, S. 39).

Bereiter (vgl. ebd.) nennt in seinem Modell insgesamt fünf solche Stufen, welche jeder lernende Schreiber in seiner Schreibentwicklung durchläuft. Nach Durchlaufen dieser fünf Stufen steht die Schreibkompetenz, wobei diese auch dann noch nicht komplett erreicht worden ist. Der Spracherwerb, worunter auch die schriftliche Kommunikation gehört, stellt nämlich einen Prozess dar, welcher mit der Geburt beginnt und mit dem Tod endet (vgl. IEDK, 1998, S. 3). Die Ausgangslage dieses Schreibentwicklungsmodells ist also nicht ein kompetenter Schreiber, sondern der sich entwickelnde Schreiber, also auch ein Primarschüler zu Beginn seiner Schulzeit. (vgl. Bereiter 1980. S. 45 ff).

Stufe I: Assoziatives Schreiben.

Der Schreiber äussert all seine Einfälle so, wie sie ihm in den Sinn kommen, ohne diese nach Relevanz einzustufen. Er reiht sie hintereinander wie die Perlen an einer Schnur (vgl. ebd.).

Stufe II: Normorientiertes Schreiben

Der Schreiber bemüht sich um Korrektheit, d.h. er versucht, vorgegebenen Normen zu entsprechen und zwar auf orthographischer, grammatikalischer als auch textueller Ebene (vgl. ebd.).

Stufe III: Kommunikatives, leserbezogenes Schreiben

Dies ist die wichtigste Stufe in Bereiters Modell. Der Schreiber versucht, sich in die Lage des Lesers zu versetzen, er schreibt also im Hinblick auf seine Leser, berücksichtigt die Perspektive und das Verständnis des Lesers. Er versucht, den Lesererwartungen zu entsprechen. Es geht auch darum, die eigene Egozentrik zu überwinden und einen Perspektivenwechsel zu erlernen (vgl. ebd.).

Stufe IV: Authentisches, kritisches Schreiben

Hier wird das Endprodukt kritisch begutachtet, indem neben den Ansprüchen des Lesers auch jene des Autors mitberücksichtigt werden. Das Geschriebene wird also auch anhand der eigenen Bedürfnisse gemessen, wodurch ein individueller, persönlicher Stil möglich wird (vgl. ebd.).

Stufe V: Epistemisches, erkenntnisbildendes Schreiben

Auf dieser Stufe wird das Schreiben zur Reflexion, also als Mittel zum Gewinnen von Erkenntnissen und zum Verstehen und Modifizieren von Wissensaspekten genutzt (vgl. ebd.).

2.3.5. Produktorientiertes Schreiben vs. Prozessorientiertes Schreiben

Produktorientiertes Schreiben

Bei der konventionellen Schreibdidaktik (traditionelle Aufsatzform) präsentiert die Lehrperson an einem guten Beispiel, wie ein gelungener Text auszusehen hat. Dabei wird aufgezeigt, welche Merkmale und Strukturen den Text prägen. Anhand dieses Musters sollen die Schüler in einer bestimmten Zeit, zum vorgegebenen Thema das gezeigte Muster realisieren. Eigene Ideen und Verwirklichungsmöglichkeiten gibt es in diesem Zusammenhang nicht oder diese spielen nur eine sehr untergeordnete Rolle (vgl. Griesshaber, 2004, S.53 ff).

Der Leser dieser Texte ist ausschliesslich die Lehrperson selbst. Nur sie beurteilt, inwiefern der Schüler das Ziel, das vorgegebene Muster zu kopieren, bereits erreicht hat. Sind Abweichungen zum gezeigten Muster vorhanden, so werden Änderungsmöglichkeiten aufgezeigt, wie die Mustervorlage so gut wie möglich kopiert werden kann. Den Lernenden fehlen bei dieser Art des „Texte schaffen“ authentische Reaktionen auf ihren Text. Der Prozess des Schreibens wird nicht berücksichtigt, alle Schüler müssen ihren Text zur selben Zeit abliefern, Entwurfsphasen und Überarbeitungsmöglichkeiten durch die Schüler selbst werden vernachlässigt (vgl. ebd. S. 56).

Prozessorientiertes Schreiben

Ausgehend vom Zitat von Murray (1986, S. 11 zit. nach Spitta, 1992, S. 20), welches das prozessorientierte Schreiben gut darstellt, wird dieses Kapitel eingeführt: „Writing is rewriting“ also „Schreiben heisst überarbeiten“.

Bei dieser Art des Schreibens steht der Prozess im Zentrum. Nicht das abgelieferte Endprodukt sondern der Weg dahin ist wichtig. Die Schüler sollen lernen, eigenständige Muster zu entwickeln, auch wenn sich die Schüler erst am Anfang ihrer Schreibkarriere befinden. Bereits in der ersten Primarschule bringen die Schüler Strukturierungsnetze der geschriebenen Sprache mit, welche sie auskosten sollten.

Ein sehr wichtiger Faktor des prozessorientierten Schreibens ist der Adressat, also der Leser der Texte. Jeder Text braucht Leser und für den Autor ist es von Bedeutung, vor dem Schreibprozess zu wissen, an wen er seinen Text richten soll. Ist er für meine Klasse bestimmt? Ist er für die Schüler des Kindergartens bestimmt oder für die Eröffnung des Elternabends?

Ein wichtiges Merkmal des prozessorientierten Schreibens ist die Zerlegung des Schreibprozesses. In kleinen und übersichtlichen Etappen soll der Weg von der Textidee bis hin zur Präsentation und Nutzung des Textes erfolgen. Das Durchlaufen dieser Phasen erfolgt jedoch nicht durch die genauen Anweisungen der Lehrperson, sondern die Selbstständigkeit der Schüler steht im Vordergrund. Aufgabe der Lehrperson ist es, ein Arrangement bereitzustellen, in welchem die Schüler die Möglichkeit haben, diesen Prozess zu durchlaufen. Natürlich können und sollen sich die Schüler Hilfen holen, wenn dies nötig ist, ob von einem anderen Mitschüler oder von der Lehrperson (vgl. Kuonen, Kutzelmann, Röthlin, 2008, S. 26).

In diesen prozessorientierten Unterricht wird auch das Drei-Säulenkonzept des Schreibunterrichts von Peter Sieber (2003, S. 219) untergeordnet, welches in der Problematik dieser Untersuchung bereits kurz angesprochen wurde.

Die erste Säule beinhaltet die Erzeugung der Textidee und die Verfassung des Entwurfes. Bereits diese Phase entscheidet über Schreibmotivation oder Schreibunlust bei den Schülern. In dieser Säule müssen sich Lehrpersonen bei der Vorbereitung an folgenden Aspekten orientieren: (vgl. Sieber, 2003, zit. nach. Kuonen, Kutzelmann, Röthlin, 2008, S. 26 ff.).

- Schreibaufgabe (**worüber** soll geschrieben werden)
- Adressat (**für wen** soll geschrieben werden)
- Schreibmedien- Materialien (welche **Medien** sind nötig)
- Schreibprozess (in welchen **Phasen** soll geschrieben werden)
- Schreibzeit (**wann** wird geschrieben: zu Hause, eingeplante Zeiten in der Schule)
- Schreibort /Schreibatmosphäre (**wo** soll geschrieben werden)
- **Sozialform** (mit wem soll geschrieben werden; in Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit...)
- Bewertungskriterien (wird die Schreibleistung **bewertet, wie?**)

Die zweite Säule beinhaltet die Textmaterialisierung, also Schreib- und Überarbeitungsprozesse. In diese Säule können beispielsweise die Schreibkonferenzen von Gudrun Spitta integriert werden, welche später genauer erläutert werden.

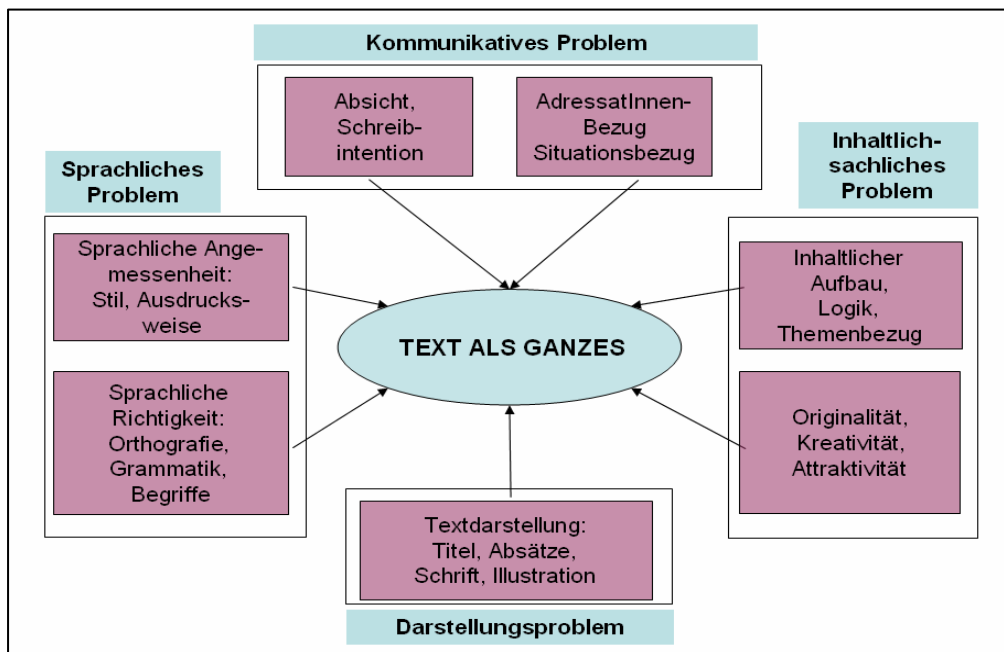
Die dritte Säule überprüft die Wirkung des entstandenen Textes auf die Leser, sowie die Beurteilung, Diagnose, Rückmeldung und Beratung an den Autor. Deswegen ist es wichtig, in der ersten Phase genau zu definieren, an wen sich die Texte der Schüler richten sollen. Es wird die Frage besprochen, was der Autor mit dem Text bewirken wollte und ob die Leser oder Zuhörer diese Wirkung heraus gespürt haben. Zusätzlich werden in dieser Säule auch die Sprach- und Schreibrichtigkeit überprüft, wie Grammatik, formale Korrektheit und Orthographie.

Für die Beurteilung von geschaffenen Texten kann also kein einheitliches Raster verwendet werden, da in jeder Schreibaufgabe jeweils unterschiedliche Ziele verfolgt werden sollen (vgl. ebd.).

Die Schreibforschung hat sich seit den 80-er Jahren stark mit prozessorientiertem Schreiben auseinandergesetzt und so löste der Prozess im Schreiben die frühere Produktorientierung ab. Bald merkte man jedoch, dass rein prozessorientiertes Schreiben wichtige Aspekte des Schreibens unberücksichtigt lassen (vgl. Bredel, Günther, Klotz, Ossner und Siebert-Ott, 2003, S. 210). Viele Untersuchungen zeigten im Laufe der Jahre die Vor- und Nachteile von prozess- und produktorientiertem Schreibunterricht auf. Die oben genannten Autoren kommen zum Schluss, dass weder die eine Position noch die andere allen Komponenten gerecht werden kann. Rein prozessorientierte Schreibtätigkeit zeigt zwar den Prozess während des Schreibens auf, jedoch fehlen jegliche Hinweise auf die Entwicklung des eigentlichen Produktes und ob der Schreibprozess der Aufgabe auch gerecht geworden ist. Im Gegensatz dazu zeigt der produktorientierte Unterricht nur das Endprodukt und der dazugehörige Prozess kann höchstens interpretiert werden (vgl. ebd. S. 211). Deswegen schlagen die Autoren vor, zwar prozessorientiert zu unterrichten, dem entstandenen Produkt am Ende des Schreibprozesses aber trotzdem Gewicht zu geben (vgl. ebd. S. 211 ff.).

Ein Modell, welches dem produkt- sowie dem prozessorientierten Schreiben gerecht wird, ist jenes von Werner Senn (2006), Fachdidaktiker an der Pädagogischen Hochschule Luzern und Lehrmittelautor. In seinem Modell stehen die Teilprozesse des Schreibens im Mittelpunkt, darin erkennbar ist jedoch, dass das Produkt ebenfalls Teil einer Schreibaufgabe sein muss.

Abbildung 4: Teilprozesse des Schreibens nach Senn (2006)



Quelle: vgl. Senn, 2006

Senn (2006) geht von einem Text als Ganzes aus und teilt diesen in vier Bereiche auf, welche bewältigt werden müssen, um einen Inhalt zu in Schrift zu fassen. Ein Bereich stellt die kommunikative Bewältigung dar. Der Autor muss sich im Klaren sein, was er mit seinem Text beabsichtigt, welche Ziele er verfolgt und was seine Intentionen sind. Im Weiteren ist es wichtig, sich in die Lage des potentiellen Lesers des Textes hineinzuversetzen. Dieser Leser muss später verstehen, was mit dem verfassten Text gemeint ist. Hier wird neben dem Teilprozess auch das Endprodukt angesprochen, da sich der Schreiber bereits in dieser ersten Phase Gedanken über die Anwendung seines Textes machen soll.

Eine weitere Bewältigung ist jene auf der inhaltlich-sachlichen Ebene. Der Schreiber muss seinen Text inhaltlich logisch aufbauen und einen Bezug zur Schreibaufgabe herstellen. Dabei wird die Attraktivität des Textes sowie der persönliche Zugang des Schreibers, seine Originalität, Kreativität miteinbezogen, um dem Text einen individuellen Charakter zu verleihen.

Die nächste Bewältigung betrifft die Darstellung eines Textes. Damit ein Text bereits auf den ersten Blick interessant und logisch erscheint, ist die Gliederung und Illustration sehr entscheidend. Ein Text soll in Abschnitte eingeteilt werden, welche wiederum mit Überschriften eingeführt werden sollen. Die Schrift soll dem Leserpublikum und der Absicht des Textes entsprechen, ebenso allfällige Illustrationen.

Der letzte Bereich, welchen Senn anspricht, bezieht sich auf die Sprache. Der Schreiber muss sich sprachlich korrekt ausdrücken und wählt einen Wortschatz, welcher vom Zielpublikum verstanden wird. Weiter spricht Senn die Ausdrucksweise und den Stil an, welche je nach Leser unterschiedlich gewählt werden sollen. Zur sprachlichen Bewältigung gehören auch die sprachlichen Normen, wie die Orthographie und Grammatik, sowie die korrekte Anwendung von Begriffen.

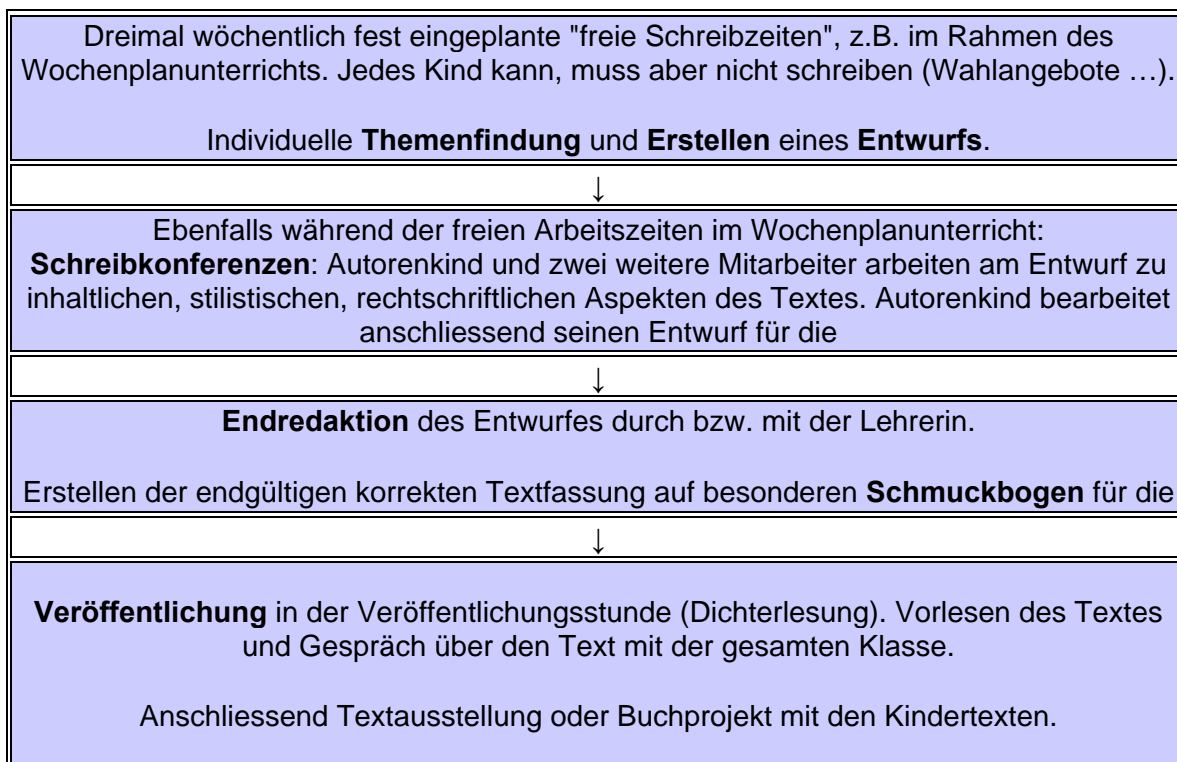
Dieses Modell von Senn beruht auf den Teilprozessen des Schreibens, welche jedoch nur erfüllt werden können, wenn man seinen Text in Bezug auf den Leser schreibt. Es muss geklärt werden, um welche Altersgruppe, Berufsgattung, Geschlecht, Interessengemeinschaft etc. es sich handelt, damit das Endprodukt von der Leserschaft verstanden wird.

Organisationsform des produktorientierten Schreibens - Schreibkonferenzen nach Gudrun Spitta (1992)

Donald H. Graves (1983) war Lehrer und Mitglied einer Forschergruppe und setzte sich als einer der ersten mit Schreibkonferenzen auseinander. Gudrun Spitta (1992) orientierte sich für ihr Grundlagenwerk an Graves (ebd.) Definition:

Schreibkonferenzen stellen ein Verfahren dar, einen selbst verfassten Text einer kleinen, kritischen Öffentlichkeit zur Diskussion zu präsentieren, um aus den Reaktionen der Teilnehmer Hinweise für eine eventuelle Überarbeitung des Textes zu erhalten. Unter professionellen Schreibern sind Schreibkonferenzen ein selbstverständlich praktiziertes Verfahren, um die Qualität der eigenen Texte – durch Vortrag und Diskussion – zu überprüfen und gegebenenfalls am Text Veränderungen vorzunehmen. Man trifft sich dazu in Schriftstellerzirkeln, Dichtercafés, in Workshops usw. Eingeführt in die didaktische Diskussion bzw. in die tägliche Unterrichtsarbeit in Grundschulklassen wurde dieses Verfahren Anfang der achtziger Jahre von Donald H. Graves. (Graves, 1983, zit. nach Spitta, 1992, S. 13).

Abbildung 5: Ablaufdiagramm der Schreibkonferenz nach Spitta (1992)



Quelle: vgl. Spitta, 1992, S. 43

Legende zum Ablaufdiagramm - Abbildung 5

Im ersten Schritt stehen die fest eingeplanten Zeiten, während denen die Schüler im Unterricht die Möglichkeit erhalten, an ihren Texten zu arbeiten. Laut Spitta ist es jedoch sehr wichtig, die Schüler selbst entscheiden zu lassen, ob sie zu diesem Zeitpunkt schreiben oder an anderen Aktivitäten arbeiten wollen. Wichtig für die Schüler sind auch die freie Themenwahl und die Wahl der Textart. Während dieser ersten Phase wird neben der Themenfindung auch der erste Entwurf des Textes erstellt.

Im zweiten Schritt folgen die Schreibkonferenzen, welche durch die Auswahl von zwei Mitschülern durch das Autorenkind bestimmt werden. Auch diese Schreibkonferenzen werden während den freien Schreibzeiten durchgeführt. Die Mitarbeiter helfen dem Autorenkind, seinen Text in inhaltlichen, stilistischen und rechtschriftlichen Aspekten zu überprüfen. Anschliessend folgt die individuelle Entwurfsüberarbeitung durch das Autorenkind.

Der dritte Schritt ist die Endredaktion des Entwurfes, meist mit Hilfe der Lehrperson. Die Lehrperson liest den Text durch, um die letzten Unsicherheiten aus dem Weg zu räumen. Danach erhält der Schüler den Schmuckbogen, auf welchem sein Text in die Reinschrift geschrieben wird.

Der letzte Schritt ist die Veröffentlichungsstunde, welche ungefähr einmal pro Woche durchgeführt wird. Alle Schüler, deren Text durch die vorherigen Stadien durchlaufen ist, können an dieser bestimmten Stunde ihren Text präsentieren. Es folgt ein Gespräch über den Text mit der gesamten Klasse. Am Ende eines bestimmten Projektes oder Zeitrahmens werden alle Schülertexte eingesammelt und damit eine Ausstellung für andere Schüler, für einen Elternabend, für Freunde etc. gemacht. Es besteht auch die Möglichkeit ein Buchprojekt mit den Kindertexten zu planen, indem jeder Schüler einige seiner Lieblingstexte einbringen darf.

Dies ist die Form, wie sie von Spitta Gudrun vorgeschlagen wird. Sie kann jedoch an die jeweilige Klasse angepasst werden und je nach Selbständigkeit der Klasse individualisierter angepackt werden, damit den Schülern Eigenverantwortung zugeschrieben werden kann. Nach Spittas Prinzip wird eine einzige Schreibkonferenz für die Entwurfsüberarbeitung eines Textes durchgeführt. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, eine zweite oder eine dritte Schreibkonferenz einzuplanen, da man somit die Schreibkonferenzen in Branchen einteilen kann. Die erste dient beispielsweise der Diskussion über inhaltliche Aspekte, wie das Verständnis, den logischen Aufbau etc. Die zweite Schreibkonferenz könnte für grammatikalische Zwecke verwendet werden. Wichtig ist, dass die Zuhörer, also Mitarbeiter der Schreibkonferenz, genau wissen, worauf sie beim Text des Autorenkindes achten müssen. Damit können sie eine Rückmeldung geben, welche dem Autorenkind helfen soll, seinen Text gegebenenfalls zu überarbeiten.

Das Geben von Rückmeldungen mit den Kindern muss schrittweise eingeführt und geübt werden. Es ist wichtig, dass die Lehrperson diese Art von Rückmeldungen nicht voraussetzt.

2.4. Die wissenschaftliche Fragestellung und Hypothese

2.4.1. Fragestellung

Die Grundlage für die wissenschaftliche Fragestellung sind die Schreibkonferenzen, welche auf ihre Motivierbarkeit für Schüler im Bereich des „Texte schaffen“ überprüft werden sollen. Die Fragestellung lautet folgendermassen:

Kann die Schreibmotivation von Schülern einer fünften Primarklasse verbessert werden, wenn diese während eines Zeitraumes von sieben Wochen regelmässige Schreibkonferenzen durchführen?

2.4.2. Hypothese

Zu meiner wissenschaftlichen Fragestellung werden mehrere Hypothesen gebildet, unter dem Prinzip der wenn – dann – Komponenten.

Die Schreibmotivation von Schülern einer fünften Primarklasse kann mit Hilfe von Schreibkonferenzen, welche in regelmässigen Abständen während sieben Wochen durchgeführt worden sind, verbessert werden, wenn...

... die Schüler genügend Zeit erhalten, um den Entwurf zu erstellen, über den Entwurf in den beiden Schreibkonferenzen zu diskutieren und um den Entwurf zu überarbeiten.

„Schreiben [...] ist immer an Kontexte gebunden: an Kontexte des Denkens, der Formulierens, des Austauschs.“ (Dehn, 1999, S. 1). Damit Schüler über ihre Texte nachdenken können und im Austausch mit anderen darüber diskutieren können, müssen sie Zeit erhalten. Die Schüler werden nicht unter Druck gesetzt, in möglichst kurzer Zeit einen Text zu verfassen. Sie haben genügend Zeit, ihren Text von der Anfangsidee bis zum Endprodukt zu überarbeiten, zu überdenken und mit Mitschülern darüber zu diskutieren. Wenn sie keine Einfälle zu einem Thema haben, wählen sie eine andere Schreibaufgabe oder können sich während den Schreibkonferenzen von den Ideen ihrer Mitschüler inspirieren lassen.

... den Schülern zu Beginn der Aufgabenstellung mitgeteilt wird, dass ihre Texte ins Internet gestellt werden.

Wer einen Text verfasst, schreibt diesen für einen bestimmten Zweck und sieht somit einen Sinn hinter seinem Vorhaben. Texte brauchen Leser, auch Texte, welche die Schüler während der Schulzeit schreiben. Wenn die Schüler zu Beginn der Aufgabenstellung wissen, dass ihre Texte ins Internet gestellt werden, so kennen sie den Sinn, weshalb sie ihre Texte schreiben sollen. Sie sind motivierter, einen guten Text zu schreiben, da dieser von überall und jedem gelesen werden kann.

... die Schüler selbst auswählen dürfen, in welcher Reihenfolge sie die Aufgabenstellungen lösen wollen und welche Aufgaben sie nicht lösen wollen.

Den Schülern muss die Freiheit gegeben werden, nicht zu jeder Aufgabenstellung einen Text verfassen zu müssen, sondern das Thema auch selber wählen zu können. Es soll Aufgabenstellungen geben, welche obligatorisch verfasst werden müssen. Mindestens zwei Drittel der gesamten Aufgaben sollen auf freiwilliger Basis sein. Dadurch bekommen die Schüler Selbstverantwortung in der Auswahl ihrer Aufgaben, was sie motivieren soll, den selbst ausgewählten Arbeitsauftrag richtig zu lösen.

... regelmässige Dichterlesungen durchgeführt werden.

Mit Hilfe der Dichterlesung bekommen die Schüler eine Rückmeldung der Klasse, wie der Text auf sie gewirkt hat. Damit erhalten sie die Sicherheit, dass ihr Text richtig verstanden wurde und bekommen Lob von ihren Mitschülern. Dies kann motivierend wirken, einen weiteren guten Text zu verfassen.

2.5. Methodisches Vorgehen

Um auf die oben aufgeführte Fragestellung zu antworten und die formulierten Hypothesen zu bestätigen oder aber zu widerlegen, wird eine Intervention und Evaluation eines methodischen Instrumentes, der Schreibkonferenz, durchgeführt. Die theoretischen Grundlagen zur Intervention und Evaluation werden weiter unten beschrieben.

Es werden zwei Schülerbefragungen durchgeführt, eine vor und eine nach der Intervention. Anhand des theoretischen Rahmens werden die Antworten ausgewertet und interpretiert. Nach der Auswertung folgt ein abschliessendes Gespräch mit der Lehrperson der Testklasse, um auch ihre Sichtweise zu erhalten.

2.5.1. Theoretische Grundlagen zum methodischen Vorgehen

a) Interventions- und Evaluationsstudie

Die theoretischen Grundlagen zur Interventions- und Evaluationsstudie werden aufgrund des Werkes von Bortz und Döring (2002) dargestellt. Interventionsstudien zeichnen sich darin aus, dass aufgrund technologischer Theorien Massnahmen eingesetzt werden, welche in ihrer Entwicklung geprüft werden. Die Evaluationsstudie wird in der Praxis häufig nicht von der Interventionsstudie unterschieden. Sie zeichnet sich trotzdem von der Interventionsstudie in dem Punkt ab, dass diese die Bewertung des Instrumentes darstellt (vgl. Bortz & Döring, 2002, S. 107).

b) Der Fragebogen

Damit das methodische Instrument durch die Intervention evaluiert werden kann, wird eine schriftliche Befragung durchgeführt. Um die theoretischen Grundlagen des Fragebogens aufzuzeigen, wird auf das Werk von Konrad Klaus (2007) Bezug genommen, welcher in seinem Lehrbuch die wichtigsten Punkte einer Befragung erläutert hat. Da es sich um das Kerninstrument zur Datenerhebung handelt, wird dies ausführlich dargelegt.

Bei einem Fragebogen handelt es sich um eine strukturierte Vorlage, welche allen Befragten unterbreitet wird, damit sich alle Personen nach den gleichen Verhaltensweisen, Merkmalen oder Eigenschaften beurteilen können (vgl. Mummendey, 1987, zit. nach Konrad, 2007, S. 42).

Laut Konrad (2007, S. 42) wird ein Fragebogen nach dem Grad der Standardisierung unterschieden. Meine Untersuchung basiert auf teil- sowie vollstandardisierten Fragen. Bei der erst genannten Frageform ist die Formulierung und Reihenfolge der Fragen vorgegeben, nicht aber die Antwortmöglichkeiten. Bei der zweit genannten sind die Fragenformulierungen, die Fragenreihenfolgen und die Antwortmöglichkeiten festgelegt (vgl. ebd. S. 42).

Weiter wird eine Befragung nach der Kommunikationsform unterschieden. In meinem Fall handelt es sich um einen Fragebogen mit schriftlicher Vorgabe, wobei die Fragen schriftlich formuliert und die Antworten auch schriftlich gegeben werden. Anders ausgedrückt handelt es sich um ein persönliches schriftliches Interview (vgl. ebd. S. 42).

Eine weitere Unterscheidung betrifft den Gültigkeitsbereich der Aussagen. Beim geplanten Fragebogen wird es sich um einen individual- diagnostischen Fragebogen handeln. Das Interesse liegt auf den Meinungen von Individuen, damit festgestellt werden kann, ob sich die Schreibmotivation bei den Schülern durch den regelmässigen Einsatz von Schreibkonferenzen erhöhen kann oder nicht (vgl. ebd. S. 43).

Die letzte Differenzierung betrifft den Inhalt der Aussagen, wobei es sich bei diesem Fragebogen um einen persönlichkeitsorientierten diagnostischen Fragebogen handelt, bei welchem das Ziel verfolgt wird, etwas über eine Person herauszufinden. In diesem Fall die Schreibmotivation der Schüler der Testklasse (vgl. ebd. S. 43).

Die Vor- und Nachteile der schriftlichen Befragung werden in einem nächsten Schritt aufgezeigt, wobei nur diejenigen von Konrads (2007) genannten Punkten erwähnt werden, welche auf mein Vorhaben zutreffen.

Vorteile

- geringe Kosten
- geringer Zeitaufwand
- geringer Personalaufwand
- der Befragte hat mehr Zeit zur Beantwortung
- räumliche Entfernung spielt keine Rolle
- ...

(vgl. ebd. S. 50)

Nachteile

- Unkenntnis der Art der Ausfälle – kein Nachfragen möglich
- Einzelne Fragen können unsorgfältig oder unvollständig oder überhaupt nicht beantwortet werden. Dadurch wird die Repräsentativität der Befragung zweifelhaft.
- ...

(vgl. ebd.)

Damit die oben aufgezeigten Nachteile kein Hindernis darstellen, wird die Klasse bei Unklarheiten ein weiteres Mal besucht, damit die Repräsentativität gewährleistet werden kann. Eine Möglichkeit besteht auch darin, die Lehrperson der Klasse bei offenen Fragen zu kontaktieren.

c) Befragung der Lehrperson

Damit neben den Rückmeldungen der Schüler auch ein Feedback der Klassenlehrperson erhalten werden kann, findet nach Ablauf der sieben Wochen eine qualitative Befragung statt. Es handelt sich um ein mündliches Gespräch, welches eine subjektive Meinung über vergangene Ereignisse einholen will (vgl. Bortz & Döring, 2002, S. 208).

Das Hauptmerkmal der qualitativen Befragung ist die offene Fragestellung vom Interviewer, welche dem Befragten sehr viel Spielraum gibt und eine Interaktion zwischen den beiden Akteuren ermöglicht (vgl. ebd. S. 208).

Da es sich nur um ein kurzes Gespräch handeln wird, wird nicht näher auf die Theorie der qualitativen Befragung eingegangen.

2.5.2. Begründung der Wahl der Testklasse

Um die Intervention durchzuführen, musste eine Lehrperson gefunden werden, welche sich bereit erklärte, diese Schreibkonferenz zu Beginn des neuen Schuljahres während sieben Wochen in ihrer Klasse durchzuführen. Ein weiteres Kriterium war, dass die Klasse bis anhin noch nicht mit Schreibkonferenzen gearbeitet hatte und im letzten Schuljahr vorwiegend mit dem produktorientierten Schreibunterricht konfrontiert worden ist. Das letzte Kriterium war das Alter der zu untersuchenden Schüler. Es sollte sich um Schüler handeln, bei welchen bereits ein gewisser Grad an Schreibfähigkeit vorhanden ist. Im Frühling 2008 wurde eine erfahrene Lehrperson einer fünften Klasse mündlich angefragt und diese erklärte sich bereits zu diesem Zeitpunkt für die Intervention bereit. Von der Direktion dieser Schule wurde die Bewilligung zur Intervention eingeholt (siehe Anhang II).

2.5.3. Begründung der Wahl der Methode

Mit einer Interventionsstudie lässt sich aufzeigen, wie eine Situation vor und nach der Intervention aussieht, ob eine Veränderung stattgefunden hat oder nicht. Bei Interventionsstudien hört man neuerdings auch der Begriff „Design – Based - Research“ (DBR). Bei diesem Forschungsansatz geht es darum, nachhaltige Innovationen im Bildungs- und Unterrichtsalltag hervorzubringen.

Reinmann (2008) kritisiert, dass Innovationen im Lernen und Lehren bis heute keinen wirklichen Platz gefunden haben. Ist von Innovationen die Rede, so meist in Politik und Wirtschaft, in der Forschung jedoch nur selten. Sie fragt sich deswegen, ob es keine Möglichkeiten gibt, Lehr- und Lernforschung zum Zwecke der Innovation zu betreiben.

Innovationen sind laut Reinmann neuartige Ideen, welche um – und durchsetzbar sind, damit sichtbar etwas verändert und ein Nutzen davon gezogen wird. Ann Brown (1992) hat als eine der ersten den Design-Begriff in den Schulalltag gebracht, indem sie Forschungsansätze von Lernphänomenen nicht in einem Labor sondern in realen Situationen testen wollte.

In diesem Diplomarbeitsprojekt soll herausgefunden werden, ob Schreibkonferenzen bei den Schülern zu einer erhöhten Schreibmotivation führen können. Dies wird in einem realen Umfeld untersucht, indem die Lehrperson der Testklasse während sieben Wochen damit arbeitet.

2.5.4. Durchführung der Intervention

Gegen Ende des Schuljahres 2007/2008 fand die erste Besprechung mit der Klassenlehrperson der Testklasse statt. Die Lehrperson wurde in die Thematik des prozessorientierten Schreibunterrichts eingeführt und das Vorhaben wurde kurz aufgezeigt.

Während den Sommerferien wurde der Lehrperson ein Konzept zur Thematik der Schreibkonferenz abgegeben (siehe Anhang III), damit sie einen Einblick in diese Methode erhalten konnte. Darin sind theoretische Aspekte der Schreibkonferenz aufgezeigt. Die Ziele und genauen Vorgaben zur Einführung und Durchführung der Schreibkonferenz in der Klasse sind im Konzept ebenfalls angegeben. Diese wurden in einem Gespräch mit der Lehrperson ausdifferenziert. Damit die Schreibkonferenzen nicht zusammenhangslos in die Klasse eingeführt werden mussten, arbeitete die Klasse mit einer Schreibwerkstatt zum Thema „Mond“ (siehe Anhang IV), welche die Lehrperson ebenfalls zu diesem Zeitpunkt erhalten hat. Es handelt sich um eine Schreibwerkstatt, welche von einem Autorenteam (2004) im Zusammenhang mit dem Schweizer Sprachbuch 5 erstellt worden ist. Zwei Wochen vor Schulbeginn fand ein weiteres Gespräch mit der Klassenlehrperson statt, damit letzte Unklarheiten beseitigt werden konnten.

Die eigentliche Durchführung der Intervention begann in der ersten Schulwoche, in der die Schüler zum ersten Mal besucht wurden um mit ihnen gemeinsam den ersten Fragebogen auszufüllen. Die Schüler erfuhren, dass ihre Antworten für eine Arbeit benötigt werden. Sie wussten jedoch nicht, dass die Schreibwerkstatt und die Schreibkonferenzen damit in Verbindung stehen. Die Schüler wurden auf die drei Bereiche des Fragebogens (Schreiben im Allgemeinen, Schreiben in der Freizeit und Schreiben in der Schule) hingewiesen und füllten diesen danach individuell aus.

Die Klassenlehrperson führte die Schüler zu Beginn der zweiten Schulwoche in die Arbeit mit der Schreibwerkstatt sowie den damit verbundenen Schreibkonferenzen ein. Die Einführung der Lehrperson wurde mit einem Video festgehalten. Während insgesamt sieben Schulwochen entstanden viele Schülertexte. Von jedem Schüler wurden zwei frei ausgewählte Texte auf der Homepage <http://www.rhone.ch/roten-peter/> zum Lesen und Anschauen publiziert. Nach Ablauf dieser Testphase wurde die Klasse ein weiteres Mal besucht, damit der zweite Fragebogen ausgefüllt werden konnte. Dieser beinhaltete dieselben Fragen wie der erste Fragebogen, wobei zusätzlich einige Fragen in Bezug auf die Schreibkonferenzen gestellt wurden.

3. Empirische Untersuchung

3.1. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus den beiden Fragebogen vor und nach der Intervention aufgezeigt. Zuerst wird der Fragebogen vor der Intervention dargestellt und in einem nächsten Schritt derjenige nach der Intervention.

Die gewonnenen Daten wurden mit Microsoft Word graphisch dargestellt. Zur Visualisierung wurden Balken- oder Kreisdiagramme verwendet.

Die unterschiedlichen Titel in den Fragebogen und in den Diagrammen ergeben sich, weil die Fragebögen an den Wortschatz einer fünften Klasse angepasst worden sind.

Die Fragebogen sind in drei Teile eingeteilt, der erste bezieht sich auf das Schreiben im Allgemeinen, im zweiten Teil werden Fragen in Bezug auf das Schreiben in der Freizeit gestellt und im dritten Teil geht es um das Schreiben in der Schule. Die Fragebogen sind im Anhang V zu finden.

Die X-Achse der Balkendiagramme zeigt die Rubriken auf, in welche die Schülerantworten eingeteilt wurden. Die Y-Achse zeigt die Anzahl Nennungen der einzelnen Rubriken. Die Rubriken werden von der meist genannten Rubrik zur am wenigsten genannten Rubrik aufgezeigt, damit bereits auf den ersten Blick eine Tendenz aus der Graphik herauszulesen ist.

Die Kreisdiagramme werden nach Rubrik in die einzelnen Abschnitte eingeteilt, am Rande jeder Rubrik ist die Anzahl Nennungen ersichtlich.

Fragen, welche die Schüler leer liessen, wurden jeweils in die Rubrik „keine Angabe“ eingeteilt. Für die effektive Antwort „nichts“, wurde ebenfalls eine solche Rubrik erstellt.

3.1.1. Fragebogen vom 19. August 2008

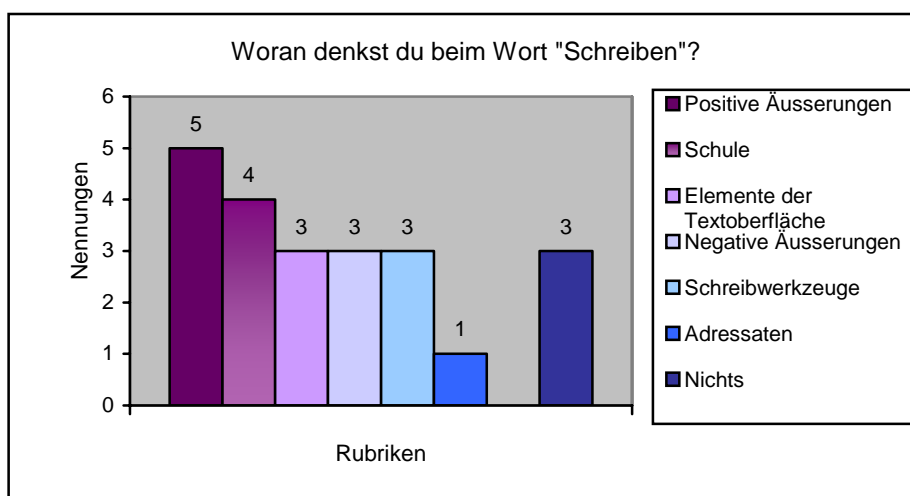
Teil A: Schreiben im Allgemeinen

Frage 1: Was geht dir durch den Kopf, wenn du das Wort „Schreiben“ hörst?

Es handelt sich um eine offene Frage, welche die Schüler mit nur einem Wort beantwortet sollten. Um die Darstellung zu vereinfachen, wurden die Schülerantworten in den folgenden Kategorien zusammengefasst: positive und negative Äusserungen, Schule, Elemente der Textoberfläche, Adressaten, Schreibwerkzeuge und „nichts“. Die letzte Kategorie beinhaltet die effektive Antwort „Nichts“, es handelt sich also nicht um fehlende Antworten der Schüler.

Bei den positiven Äusserungen wurden Nennungen wie „super“, „gut“ und Ähnliches genannt, bei den negativen Äusserungen kamen Antworten wie „hassen“, „langweilig“ etc. Die Elemente der Textoberfläche beinhalten die Schrift, Buchstaben und Wörter. In Bezug auf die Schule wurden Diktate, Prüfungen und das Fach Deutsch genannt. Die Schreibwerkzeuge beinhalten Füller, Bleistift und Stift und bei der letzten Kategorie (Adressaten) gab ein Schüler die Antwort „Brieffreundin“.

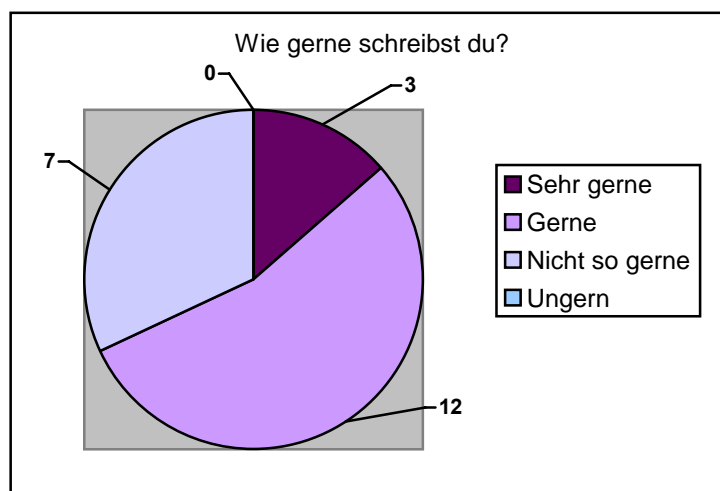
Abbildung 6: Assoziation zum Wort „Schreiben“



Frage 2: Wie gerne schreibst du?

Es handelt sich um eine geschlossene Frage, wobei den Schülern vier Antworten zur Verfügung standen, von welchen nur eine ausgewählt werden sollte.

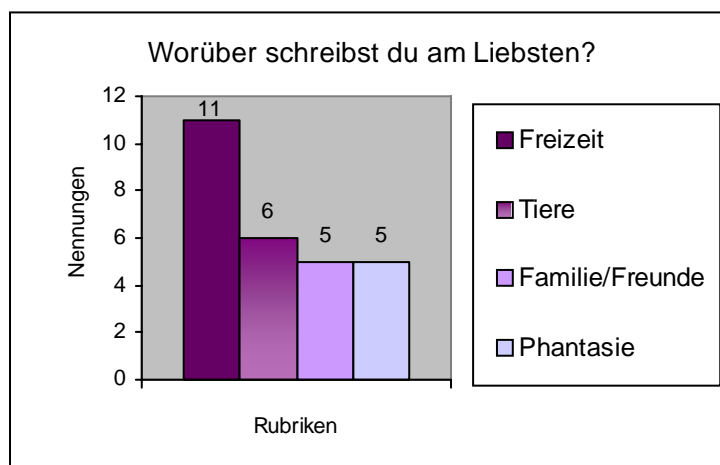
Abbildung 7: Haltung gegenüber dem Schreiben



Frage 3.1: Worüber schreibst du am liebsten?

Die Schüler konnten frei aufschreiben, worüber sie am liebsten schreiben. Sie durften auch mehrere Antworten geben. Die Schülerantworten wurden in die Kategorien Freizeit, Tiere, Familie / Freunde und Phantasiegeschichten eingeteilt.

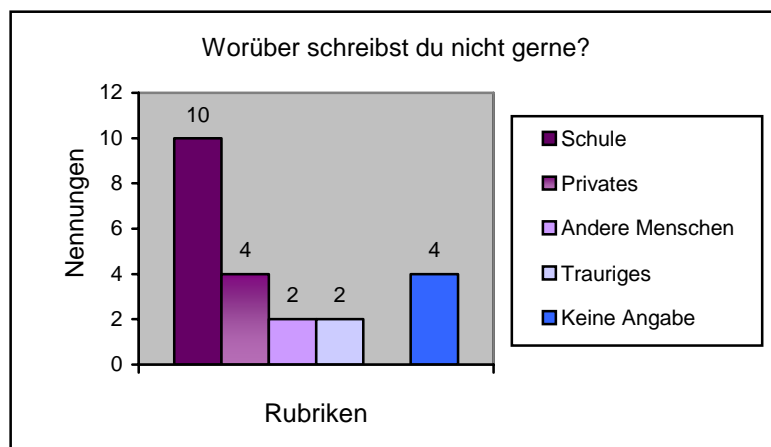
Abbildung 8: Vorlieben der Themen im „Texte schaffen“



Frage 3.2: Worüber schreibst du nicht gerne?

Auch bei dieser Frage konnten die Schüler frei aufschreiben, worüber sie nicht gerne schreiben und durften auch hier mehrere Bereiche aufschreiben. Die Schülerantworten wurden in den Kategorien Schule, Privates, andere Menschen und Trauriges zusammengefasst. Vier Schüler liessen diese Frage leer, diese Antworten werden in der Rubrik „keine Angabe“ aufgezeigt.

Abbildung 9: Abneigungen der Themen im „Texte schaffen“

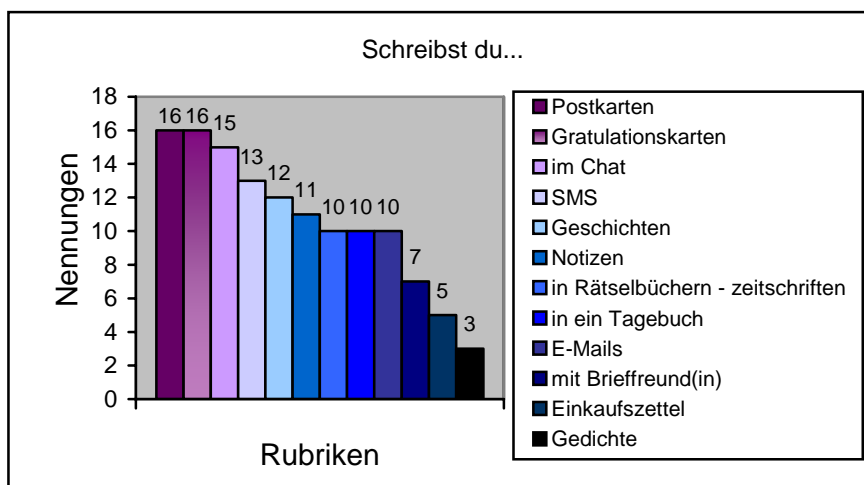


Teil B: Schreiben in deiner Freizeit

Frage 4: In welchen Situationen in deiner Freizeit schreibst du?

Es handelt sich um eine geschlossene Frage, mit zwölf möglichen Antworten. Alle zutreffenden sollten ausgewählt werden. Wie oft die Schüler in dieser Situation schreiben, wurde nicht berücksichtigt.

Abbildung 10: Schreibsituationen in der Freizeit



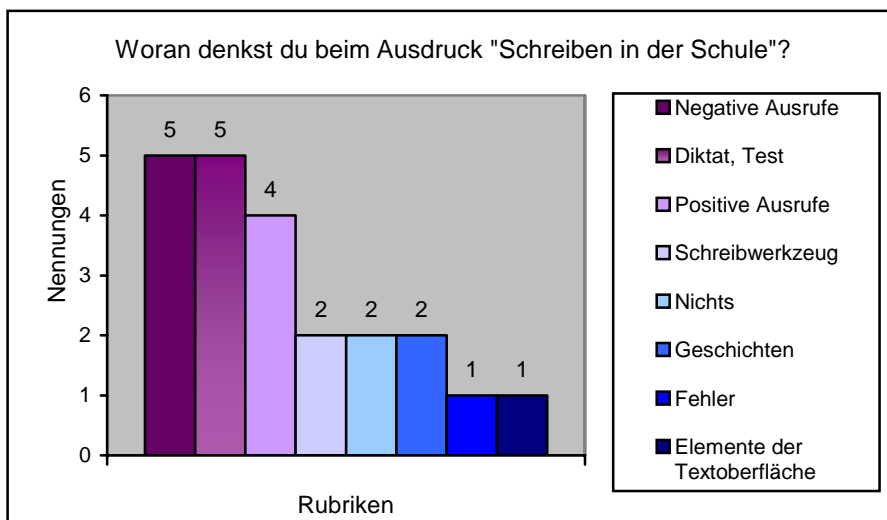
Auf die Frage, ob es noch weitere Situationen gäbe, in denen sie in ihrer Freizeit schreiben, verneinten 19 Schüler. Drei Schüler bejahten und nannten folgende Punkte: in alte Schulbücher, in Zeitschriften und in Einladungskarten.

Teil C: Schreiben in der Schule

Frage 5: Was geht dir durch den Kopf, wenn du den Ausdruck „Schreiben in der Schule“ hörst?

Es handelt sich um denselben Fragetyp wie bei Frage 1 aus Teil A „Schreiben im Allgemeinen“, wo die Schüler mit einem Wort antworten mussten. Die Schülerantworten wurden ebenfalls in Kategorien eingeteilt: positive und negative Ausrufe, Diktate und Tests, Schreibwerkzeuge, Geschichten, Fehler und Elemente der Textoberfläche. Die positiven und negativen Ausrufe waren ähnlich wie bei Frage 1 aus Teil A, nämlich „super“, „genial“, „gut“, auf der anderen Seite „doof“, „blöd“ etc.

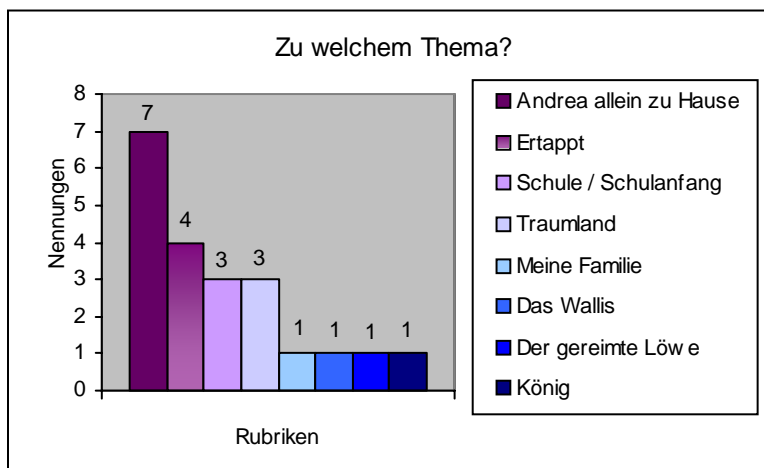
Abbildung 11: Assoziation zum Ausdruck „Schreiben in der Schule“



Frage 6 & 6.1: Erinnerst du dich an einen Text, den du im letzten Schuljahr geschrieben hast und um welchen Text handelt es sich?

Von den 22 Schülern erinnerten sich 21 an einen geschriebenen Text aus dem letzten Schuljahr. Die Antworten werden genau so aufgezeigt, wie sie von den Schülern betitelt wurden.

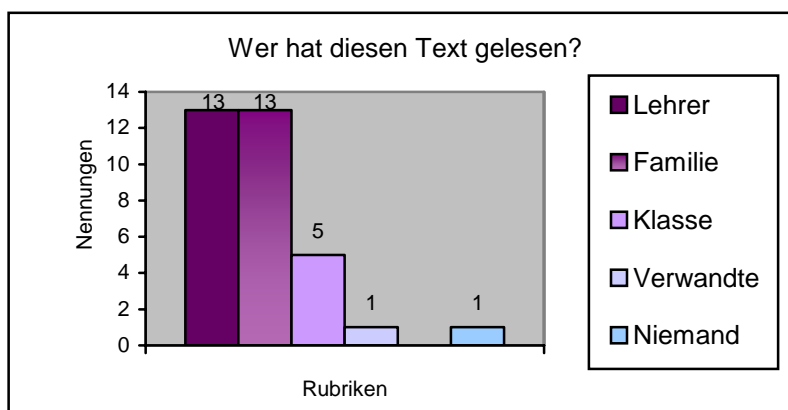
Abbildung 12: Erinnerung an einen Schülertext vom Vorjahr



Frage 6.2: Wer hat diesen Text gelesen?

Die Schüler sollten sich hier auf den bei der vorherigen Frage genannten Text beziehen, durften jedoch mehrere Antworten geben.

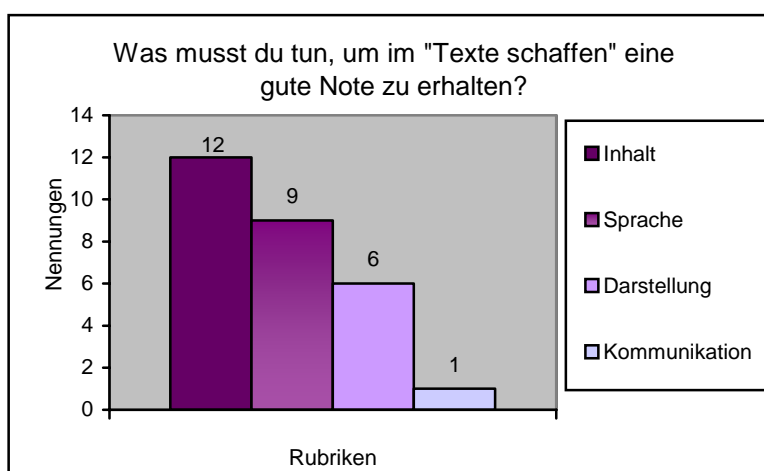
Abbildung 13: Leserschaft der Schülertexte



Frage 7: Was musst du tun, um im „Texte schaffen“ eine gute Note zu erhalten?

Es handelt sich um eine offene Frage, bei welcher die Schüler alle Kriterien nennen konnten, die ihnen beim „Texte schaffen“ helfen, eine gute Note zu erhalten. Die Schülerantworten wurden in die Kategorien nach den Teilprozessen des Schreibens aufgeteilt, welche im theoretischen Bezugsrahmen erläutert worden sind: Kommunikation, Inhalt / Sache, Darstellung, Sprache. Im Bereich der Kommunikation nannte ein Schüler, dass er die Aufgabenstellung gut lesen muss, um zu wissen, wozu er den Text schreibt. Im Bereich des Inhaltes und der Sache gaben die Schüler unter anderem folgende Antworten: „viele Ideen haben“, „kreativ sein“. Bei der Darstellung nannten die Schüler „lange Texte schreiben“, „schön schreiben“ etc. Im letzten Teilprozess „Sprache“ kamen Äusserungen wie „gute Wörter brauchen“, „viele Adjektive und Verben brauchen“ etc.

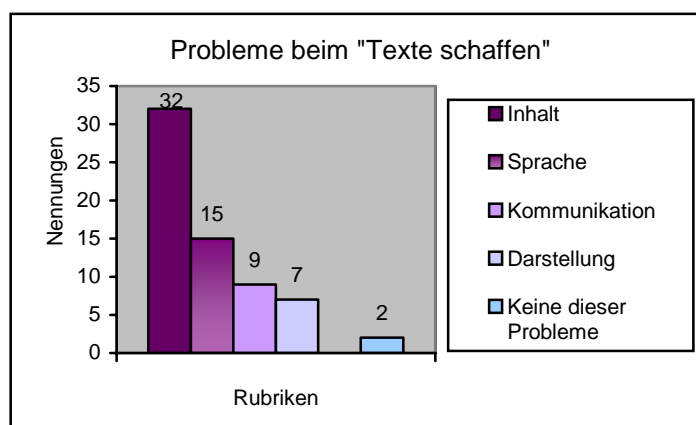
Abbildung 14: Kriterien zu guten Noten im „Texte schaffen“



Frage 8: Welchen Problemen begegnest du beim „Texte schaffen“?

Es handelt sich um eine geschlossene Frage, wobei insgesamt acht Probleme aufgelistet wurden. Drei im Bereich des Inhaltes, zwei im Bereich Sprache, zwei im Bereich Kommunikation und eines im Bereich der Darstellung. Die Schüler sollten aus den angegebenen Problemen jene auswählen, welche ihnen Schwierigkeiten bereiten. Schüler, welche keine der genannten Probleme hatten, wurden der letzten Kategorie zugewiesen. Auch diese Auswertung folgte auf der Basis der Teilprozesse des Schreibens. Die möglichen Antworten, die zur Verfügung standen, können im Fragebogen im Anhang V entnommen werden.

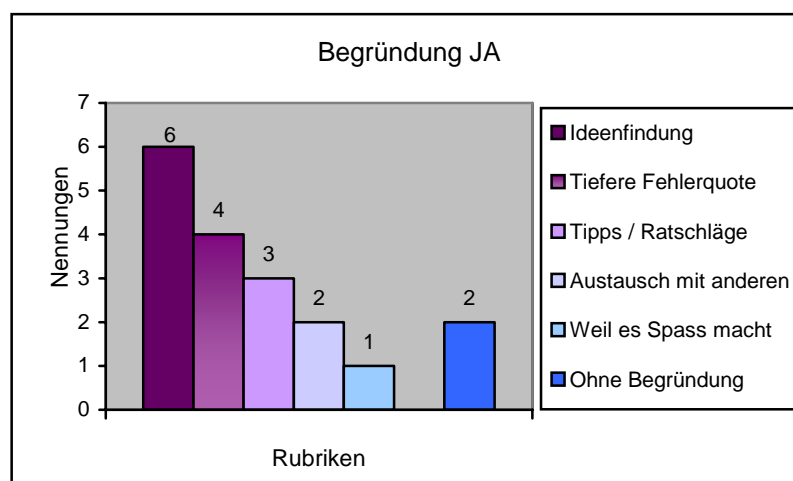
Abbildung 15: Probleme beim „Texte schaffen“



Frage 9: Denkst du, es wäre hilfreich für dich, die Entwürfe deiner Texte mit Mitschülern zu diskutieren, bevor sie ins Reine geschrieben werden?

Es handelt sich um eine geschlossene Frage, welche von 18 Schülern mit „Ja“ und von vier Schülern mit „Nein“ beantwortet wurde. Die Begründungen der 18 bejahenden Schüler werden in der nachfolgenden Graphik dargestellt. Die Begründung der übrigen vier Schüler waren, dass dies nicht nötig sei, zu lange dauert, dieser Schritt bereits von der Mama erledigt wird und dass so alle Schüler denselben Text hätten.

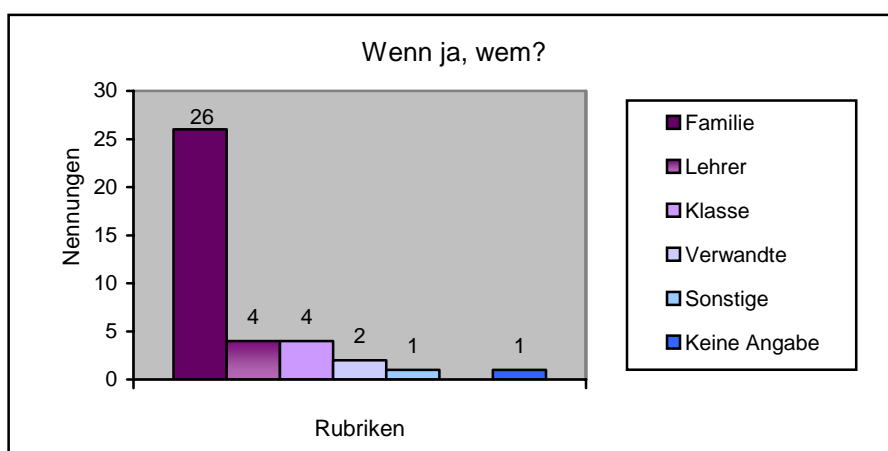
Abbildung 16: Begründung Befürworter der Schreibkonferenz



Frage 10 & 10.1: Konntest du einen von dir geschriebenen Text jemandem vorlesen und wenn ja, wem?

Der erste Teil der Frage war eine geschlossene Frage, welche von allen Schülern mit „Ja“ beantwortet wurde. Im zweiten Teil konnten die Schüler alle Zuhörer ihrer Texte nennen. Die Schülerantworten wurden in den folgenden Kategorien zusammengefasst: Familie, Lehrer, Klasse, Verwandte und Sonstige. Bei der Familie kamen alle möglichen Antworten (Mama, Papa, Schwester und Bruder), die Verwandten beinhalteten die Grosseltern und Tanten. Ein Kind nannte bei dieser Frage sein Stofftier (Sonstige). Ein Schüler liess diese Frage leer und wurde deswegen der Rubrik „keine Angabe“ zugewiesen.

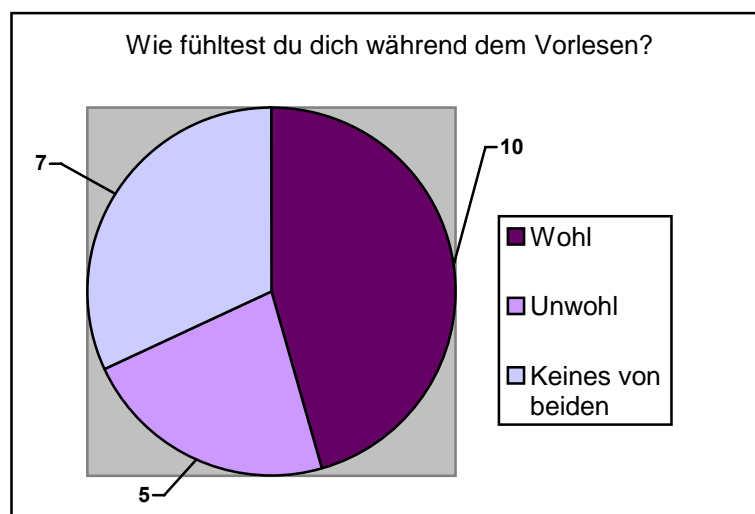
Abbildung 17: Zuhörer von Schülertexten



Frage 10.2: Wie fühltest du dich während dem Vorlesen deines Textes?

Diese Frage konnte mit den drei vorgegebenen Antwortmöglichkeiten (wohl, unwohl, keines von beiden) beantwortet werden, wobei nur eine Auswahl möglich war.

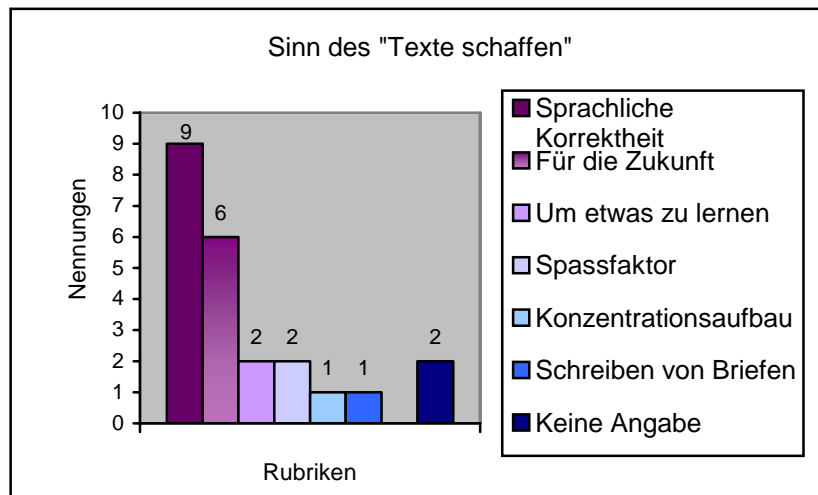
Abbildung 18: Befinden beim Vorlesen



Frage 11: Weshalb muss man deiner Meinung nach in der Schule lernen, Texte zu schreiben?

Es handelt sich um eine offene Frage, wobei die Schüler mehrere Antworten geben konnten. Zwei Schüler liessen diese Frage leer. Sie sind in der Rubrik „keine Angabe“ aufgeführt.

Abbildung 19: Sinn des „Texte schaffen“



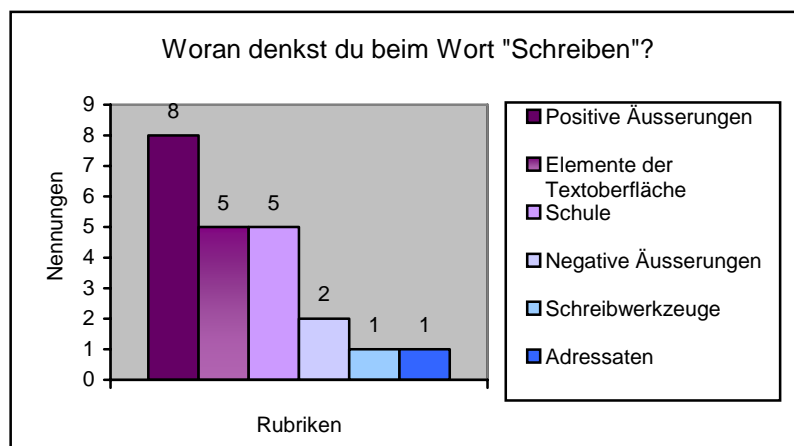
3.1.2. Fragebogen vom 9. Oktober 2008

Teil A: Schreiben im Allgemeinen

Frage 1: Was geht dir durch den Kopf, wenn du das Wort „Schreiben“ hörst?

Diese Frage beinhaltet dieselben Kriterien, wie beim ersten Fragebogen vom August. Die Kategorien, in welche die Schülerantworten eingeteilt wurden, stimmen ebenfalls mit jenen vom ersten Fragebogen überein.

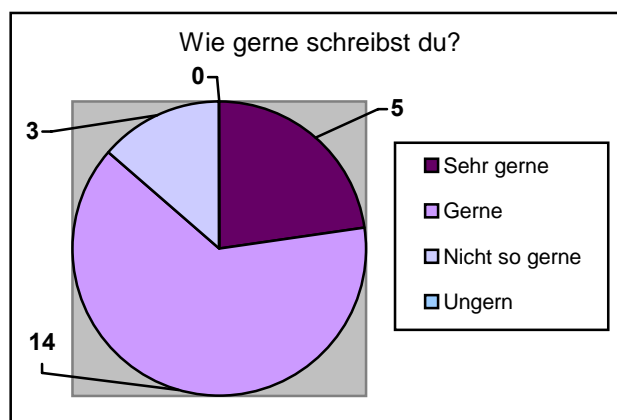
Abbildung 20: Assoziation zum Wort „Schreiben“



Frage 2: Wie gerne schreibst du?

Es handelt sich wiederum um die geschlossene Frage, welche vier Antwortmöglichkeit zu Verfügung stellte, wobei nur eine angekreuzt werden durfte.

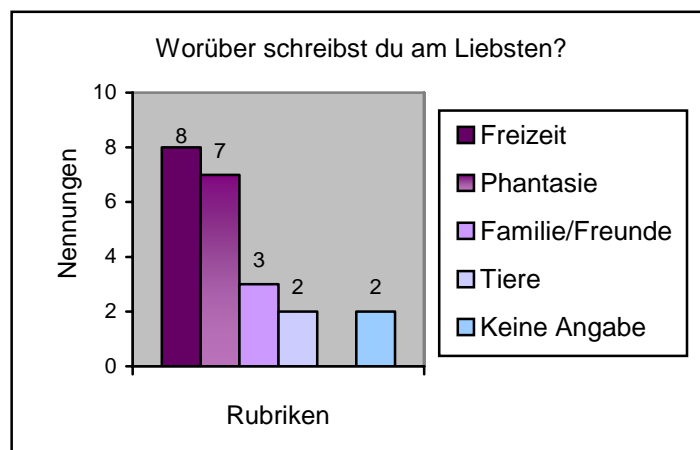
Abbildung 21: Haltung gegenüber dem Schreiben



Frage 3.1: Worüber schreibst du am liebsten?

Es handelt sich, wie bei Fragebogen eins, um eine offene Frage, wobei die Schülerantworten in denselben Kategorien zusammengefasst wurden.

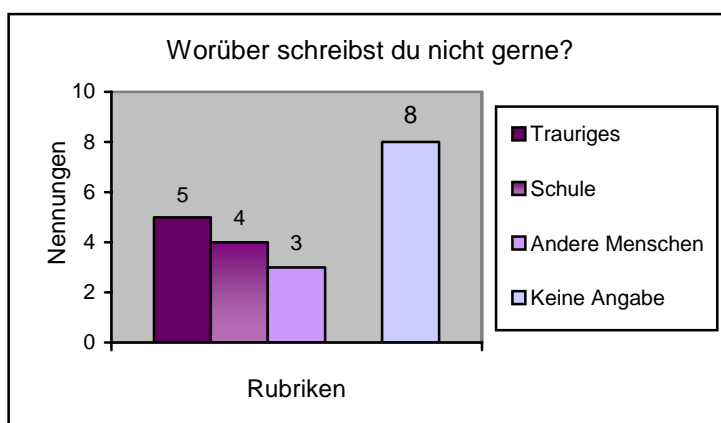
Abbildung 22: Vorlieben der Themen im „Texte schaffen“



Frage 3.2: Worüber schreibst du nicht gerne?

Auch bei dieser Frage konnten die Schüler alle Bereiche aufschreiben, in welchen sie nicht gerne schreiben. Die Kategorien der Schülerantworten sind dieselben wie beim Fragebogen vom August. Die Rubrik „Private Sachen“ wurde nicht mehr genannt und acht Schüler, die diese Frage leer liessen und werden in die Rubrik „keine Angabe“ eingeteilt.

Abbildung 23: Abneigungen der Themen im „Texte schaffen“

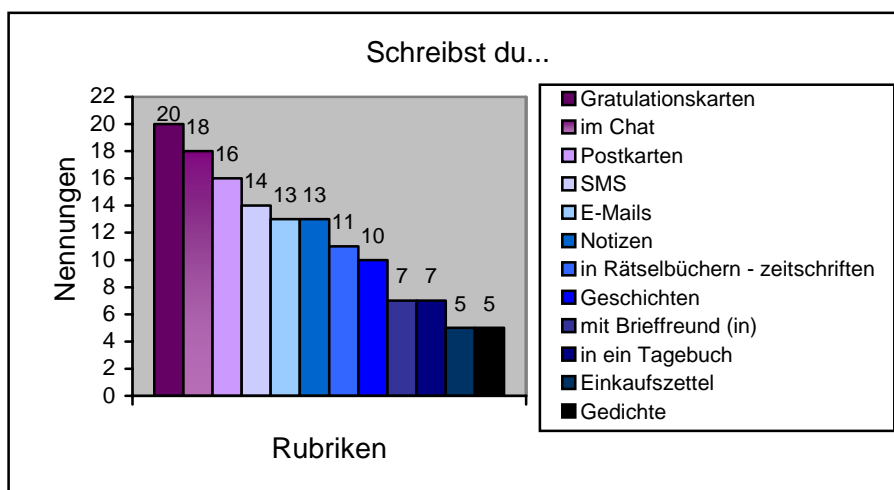


Teil B: Schreiben in deiner Freizeit

Frage 4: In welchen Situationen in deiner Freizeit schreibst du?

Wie auch beim Fragebogen vom August standen dieselben 12 Antworten zur Auswahl, wovon die Schüler alle zutreffenden ausgewählt haben.

Abbildung 24: Schreibsituationen in der Freizeit



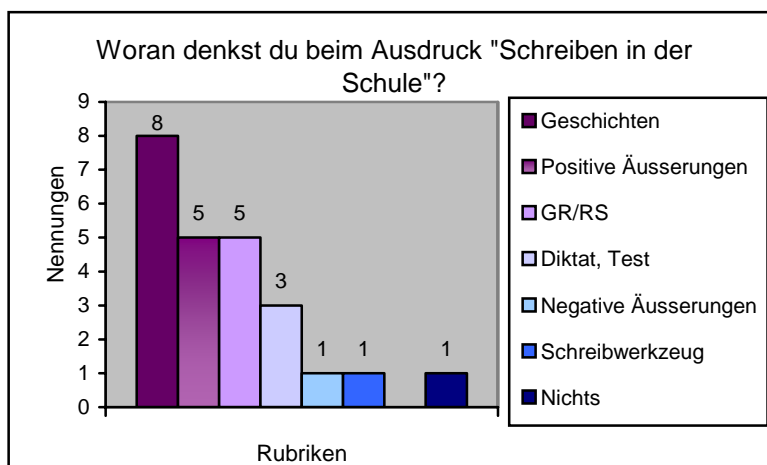
Auf die Frage, ob sie noch in weiteren Freizeitsituationen schreiben würden, gaben 19 Schüler die Antwort „Nein“. Drei Schüler gaben eine Antwort und zwar: selbst erfundene Witze, in Freundschaftsbücher und am Computer

Teil C: Schreiben in der Schule

Frage 5: Was geht dir durch den Kopf, wenn du den Ausdruck „Schreiben in der Schule“ hörst?

Die Schüler konnten wiederum mit einem Wort auf diese Frage antworten und diese Schülerantworten wurden in folgende Kategorien eingeteilt: positive und negative Äusserungen, Geschichten, Grammatik / Rechtschreibung (GR, RS), Diktat / Test, Schreibwerkzeug und „nichts“.

Abbildung 25: Assoziation zum Ausdruck „Schreiben in der Schule“



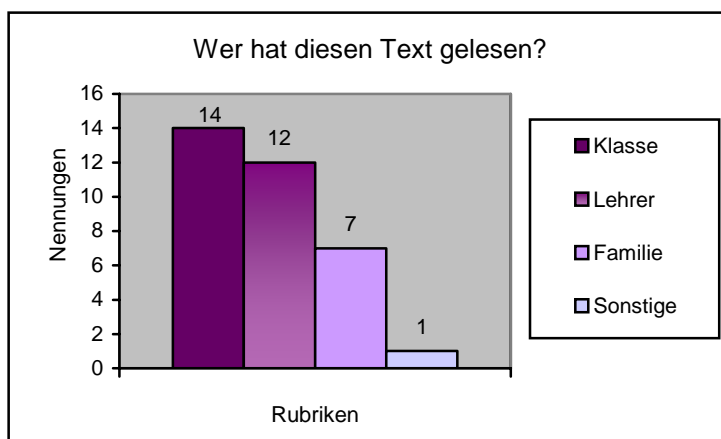
Frage 6 & 6.1: Erinnerst du dich an einen Text, den du in diesem Schuljahr geschrieben hast und um welchen Text handelt es sich?

Auf die erste Teilfrage antworteten alle Schüler mit „Ja“. Bei der Frage, um welchen Text es sich handelte antworteten 21 Schüler, um einen aus der Schreibwerkstatt „Mond“ und ein Schüler nannte einen Text, den er im Französischunterricht geschrieben hatte.

Frage 6.2: Wer hat diesen Text gelesen?

Die Schüler konnten wiederum alle Leser dieses Textes aufzählen, wobei die Schülerantworten in die Rubriken Familie, Lehrer, Klasse und Sonstige eingeteilt werden. In der Rubrik Familie wurden wiederum die Eltern und Geschwister genannt, bei der Klasse handelte es sich oft um den Ausdruck „Mitarbeiter aus der Schreibkonferenz“ und bei „Sonstige“ wurden die vielen Menschen im Internet genannt.

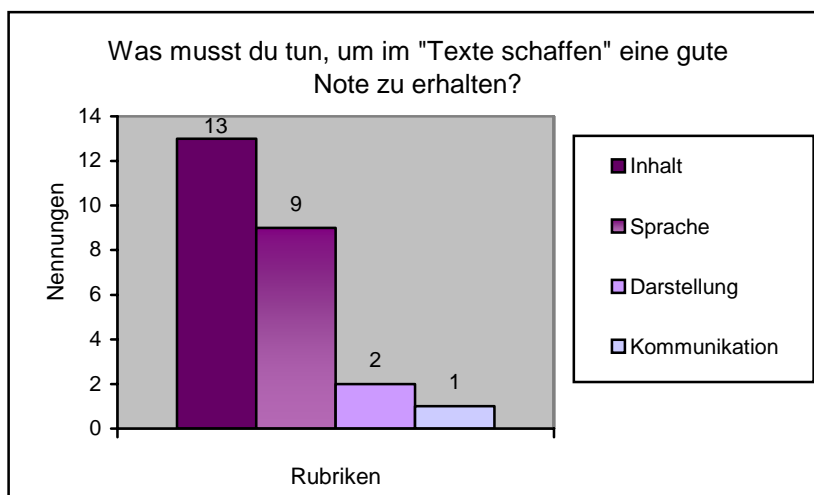
Abbildung 26: Leserschaft der Schülertexte



Frage 7: Was musst du tun, um im „Texte schaffen“ eine gute Note zu erhalten?

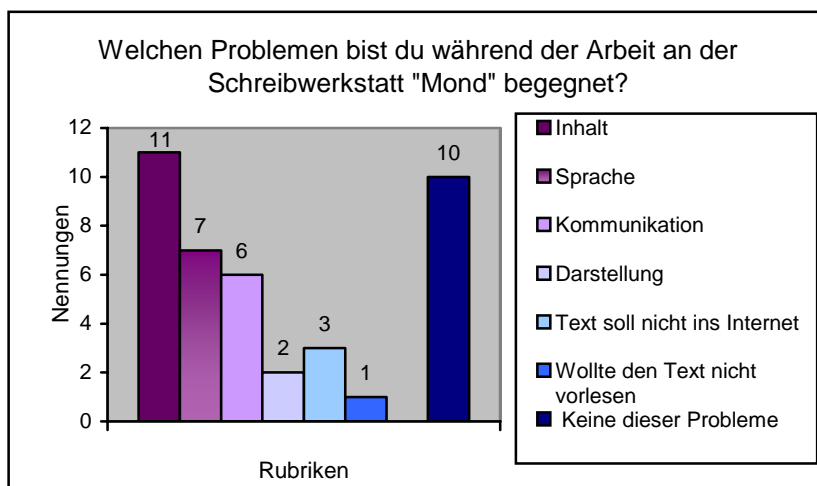
Es handelt sich auch hier um eine offene Frage, bei welcher die Schüler alle Kriterien nennen sollten, die ihnen beim „Texte schaffen“ helfen, eine gute Note zu erzielen. Die Schülerantworten werden wie auch beim ersten Fragebogen in die Kategorien nach den Teilprozessen des Schreibens aufgeteilt. Die Nennungen in den einzelnen Teilprozessen ähneln jenen aus dem Fragebogen vom August.

Abbildung 27: Kriterien zu guten Noten im „Texte schaffen“



Frage 8: Welchen Problemen bist du während der Schreibwerkstatt „Mond“ begegnet?
Den Schülern wurden auch bei dieser Frage Probleme vorgegeben, welche sich an den Teilprozessen des Schreibens orientieren, wobei zusätzlich die Rubriken „Text soll nicht ins Internet“ und „Wollte den Text nicht vorlesen“ hinzugekommen.

Abbildung 28: Probleme während der Schreibwerkstatt „Mond“

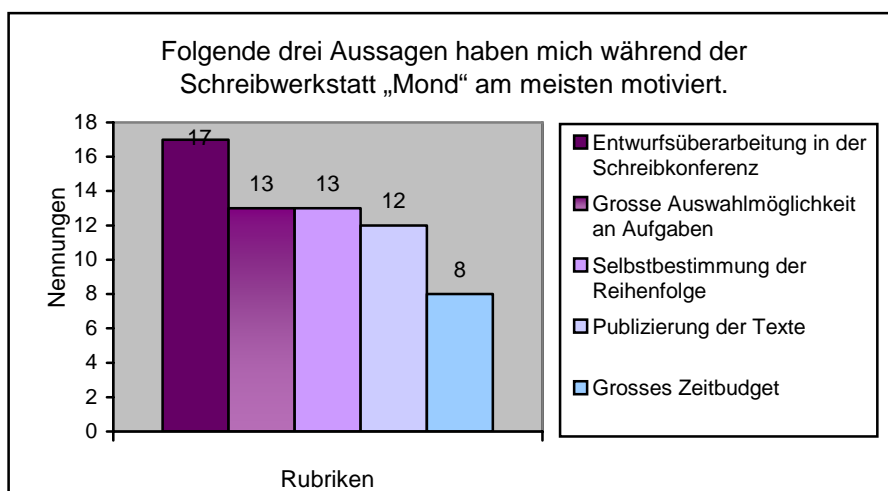


Die folgenden zwei Fragen beziehen sich speziell auf die Schreibwerkstatt und die Schreibkonferenzen, mit welchen während der Intervention gearbeitet wurde. Deswegen kamen sie im ersten Fragebogen nicht vor.

Frage 9: Folgende drei Aussagen haben mich während der Schreibwerkstatt „Mond“ am meisten motiviert.

Den Schülern wurden sechs Besonderheiten der Schreibwerkstatt aufgezeigt. Von diesen sechs möglichen Antworten sollten die Schüler die drei wichtigsten heraussuchen. Welches der drei genannten nun das Wichtigste ist, wurde nicht berücksichtigt.

Abbildung 29: Die drei wichtigsten Punkte der Schreibwerkstatt



Frage 10: Welche der folgenden Aussagen bezüglich der Schreibkonferenz treffen zu?
 Bei dieser Frage handelte es sich ebenfalls um eine geschlossene Frage. Den Schülern wurden sechs Bereiche der Schreibkonferenz unterbreitet. Bei jedem Bereich sollten sie markieren, ob die Aussage zutrifft (Kreuz) oder nicht (Kasten leer lassen). Die einzelnen Bereiche werden separiert aufgeführt.

Abbildung 30: Schreibkonferenz I

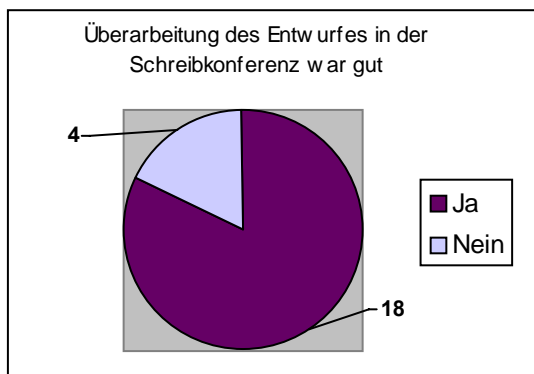


Abbildung 31: Schreibkonferenz II

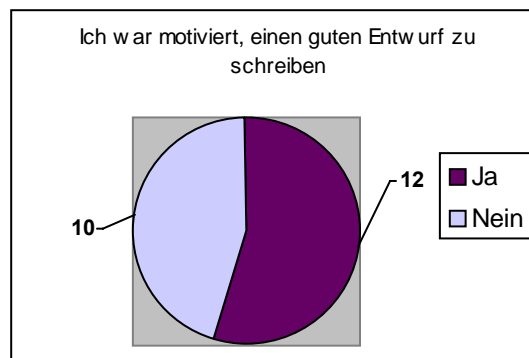


Abbildung 32: Schreibkonferenz III

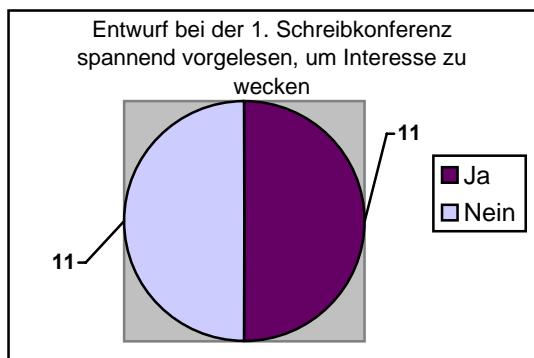


Abbildung 33: Schreibkonferenz IV

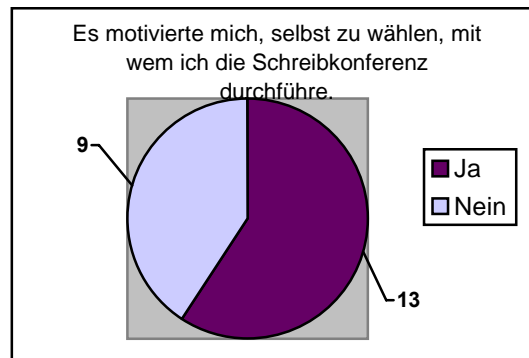


Abbildung 34: Schreibkonferenz V

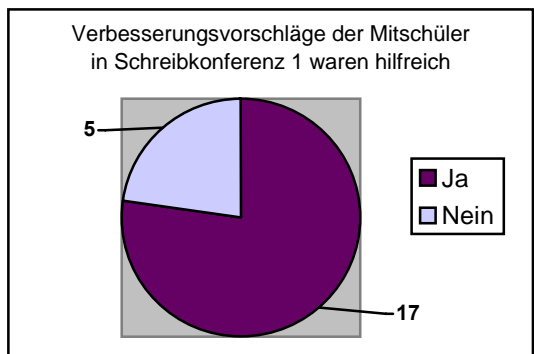
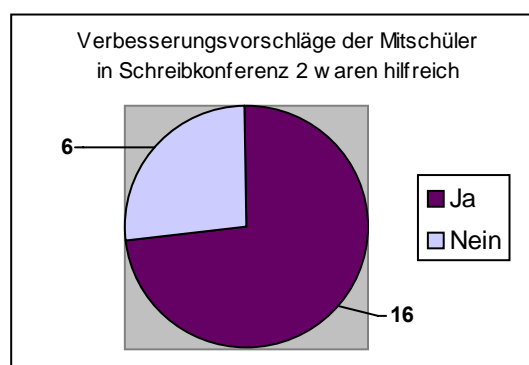


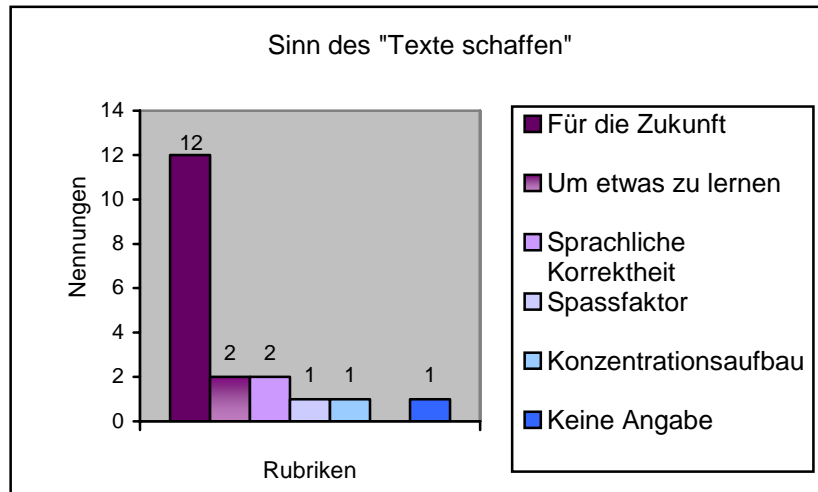
Abbildung 35: Schreibkonferenz VI



Frage 11: Weshalb muss man deiner Meinung nach in der Schule lernen, Texte zu schreiben?

Die letzte Frage ist wiederum dieselbe wie beim Fragebogen vom August. Es handelt sich um eine offene Frage, welche von den Schülern wie folgt beantwortet wurde:

Abbildung 36: Sinn des „Texte schaffen“



3.2. Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden nun die Ergebnisse aus den beiden Fragebogen mit Hilfe der theoretischen Grundlagen interpretiert. Die Interpretation der Ergebnisse aus den drei Teilen erfolgt in Bezug auf die einzelnen Fragen, welche teils zusammengefasst dargestellt werden. Die erste Frage aus dem Fragebogen im August sowie dieselbe Frage aus dem Fragebogen vom Oktober werden miteinander verglichen. Danach folgt die Interpretation der Ergebnisse aus der Frage 7 vom Fragebogen im Oktober in Bezug auf die gestellten Hypothesen. Am Ende folgt eine kurze Zusammenfassung des Gespräches mit der Klassenlehrperson, in welcher die wichtigsten Punkte aus ihrer Sicht erläutert werden.

3.2.1. Interpretation in Bezug auf den Fragebogen

Teil A: Schreiben im Allgemeinen

Was geht dir durch den Kopf, wenn du das Wort „Schreiben“ hörst?

Obwohl es sich um das Schreiben im Allgemeinen handelt, setzten vier Schüler beim ersten Fragebogen dieses Wort in direkten Bezug mit der Schule (Abbildung 6). Im zweiten Fragebogen waren es bereits fünf Schüler (Abbildung 20). Ein Grund könnte sein, dass die Schüler den ersten Fragebogen kurz nach den Sommerferien ausgefüllt hatten und somit während ungefähr sieben Wochen nicht in Kontakt mit dem Schreiben in der Schule kamen. Die positiven Äusserungen haben im Laufe der Testwochen zugenommen (von fünf auf acht) die negativen Äusserungen gingen zurück (von drei auf zwei). Mit diesem Resultat kann nicht beantwortet werden, ob die Schüler das Schreiben nach der Intervention positiver einschätzen. Es kann jedoch interpretiert werden, dass die Schüler das Schreiben während den sieben Wochen nicht negativer empfanden. Im Fragebogen vom August gab es drei Schüler, welche keine Assoziation zu diesem Wort fanden, beim zweiten Fragebogen gaben alle Schüler eine Verknüpfung mit diesem Wort an. Eine Erklärung kann sein, dass diese drei Schüler während den Sommerferien nur unbewusst geschrieben haben und zu dieser Frage keinen Bezug gefunden haben.

Wie gerne schreibst du?

Bereits beim ersten Fragebogen zeigt sich, dass es sich um eine motivierte Schreibgruppe handelte. Von den 22 Schülern nannten mehr als die Hälfte, dass sie gerne schreiben, drei sogar sehr gerne, sieben nicht so gerne und keiner nannte, dass er ungern schreiben würde (Abbildung 7). Bereits dieses Resultat sieht positiver aus, als jenes, welches Merz-Grötsch im Jahr 2001 erzielt hatte. Die Untersuchung zeigte, dass sich die Schreibmotivation der Schüler während den sieben Wochen verbessert hat, da nur noch drei Schüler aussagten, dass sie nicht gerne schreiben. 14 Schüler schreiben gerne und fünf Schüler schreiben sehr gerne (Abbildung 21). Aus diesen Ergebnissen kann entnommen werden, dass den Schülern die Art des Schreibunterrichts der sieben Testwochen gefallen hat und sie trotz der intensiven Schreibphase noch motivierter zum Schreiben waren als vor der Intervention.

Beim abschliessenden Gespräch mit der Klassenlehrperson konnte festgestellt werden, dass fast alle Schüler den Mindestanforderungen gerecht wurden. Lediglich drei Schüler, welche im Deutschunterricht die Pädagogische Schülerhilfe (PSH) besuchen, konnten nicht alle obligatorischen Schreibaufgaben erledigen.

In Bezug auf Zieglers (1999) Definition des Motivationsbegriffes kann interpretiert werden, dass Prozesse stattgefunden haben müssen, welche nicht nur dafür sorgten, die Motivation aufrecht zu erhalten, sondern diese sogar noch gesteigert haben.

Worüber schreibst du am liebsten / Worüber schreibst du nicht gerne?

Die Klärung der Vorlieben (Abbildungen 8 und 22) und Abneigungen (Abbildungen 9 und 23) der Themenwahl des Schreibunterrichts zeigt vor und nach der Intervention ein ähnliches Ergebnis auf. Bei den Vorlieben stehen an erster Stelle die Freizeitbeschäftigungen. Im ersten Fragebogen gefolgt von Tieren, der Familie und Freunde und der eigenen Phantasie. Im zweiten Fragebogen gefolgt von Phantasiegeschichten, Familie, Freunde und Tiere. Dies zeigt, dass die Schüler am liebsten über Themen ihrer Erfahrungswelt oder einer selbst ausgedachten Phantasiewelt schreiben. Bei der Frage um die unbeliebten Themen im „Texte schaffen“ stand die Schule in beiden Fälle sehr weit vorne. Genannt wurden auch private Angelegenheiten, andere Menschen und Trauriges.

Diesen Ergebnissen sollte in einer Klasse Rechnung getragen werden und es ist wichtig, die Vorlieben einer Klasse bei Schuljahresbeginn zu klären, um auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen zu können. Führt man eine Arbeit nämlich gerne aus, ist man motivierter und erzielt laut der OECD Studie (o.J.) auch bessere Resultate.

Teil B: Schreiben in der Freizeit

In welchen Situationen in deiner Freizeit schreibst du?

Bei dieser Frage standen zwölf Antwortmöglichkeiten zur Verfügung. Multipliziert mit den 22 Schülern konnten bei dieser Frage höchstens 264 Stimmen erwartet werden. Von diesen wurden im ersten Fragebogen 128 von den Schülern bewertet (Abbildung 10). Im Oktober (Abbildung 24) nahm diese Zahl um 14 Stimmen zu (ungefähr 10%). Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass den Schülern im August durch die aufgelisteten Schreibsituationen neue Schreibmöglichkeiten aufgezeigt wurden, welche sie in ihrer Freizeit ausprobiert haben.

Im August stand das Schreiben von Postkarten an erster Stelle. Eine mögliche Erklärung ist, dass die Sommerferien, in welchen die Schüler Postkarten aus Urlaubsorten versandt haben, erst kurz zurücklagen. Die Gratulationskarten stehen bei beiden Fragebogen sehr weit vorne. Dies zeigt, dass die Schüler an Geburtstagen und sonstigen Feiertagen auch auf den Wert einer Karte setzen. Ebenfalls weit vorne liegen neuere Medien wie das Internet und Handys. Die Schüler sagen aus, dass sie in ihrer Freizeit chatten, E-Mails schreiben und SMS versenden. Aus dem theoretischen Bezugsrahmen kann entnommen werden, dass bereits Smolka (2002) sagte, dass sich die Schüler mit der medialen Umwelt sehr gut motivieren lassen und deswegen auf diese Medien zurückgegriffen werden soll.

Am wenigsten genannt wurden das Schreiben von Gedichten, Einkaufszetteln, Tagebüchern und der Kontakt mit einer Brieffreundin, einem Brieffreund. Eine Erklärung für die letztgenannte Schreibsituation könnte die Ablösung des Briefes durch E-Mails, SMS und Chat sein. Bei diesen handelt es sich um Kommunikationsmittel, welche Nachrichten schneller überbringen als Briefe. Aus der Zunahme der Freizeit-Schreibsituationen kann nicht entnommen werden, dass sich die Schreibkonferenzen im Unterricht positiv auf die Schreibmotivation ausgewirkt haben. Eine Erhöhung der Schreibsituationen in der Freizeit zeigt jedoch, dass die Motivation zum Schreiben in der Freizeit nicht tiefer liegt als vor der Intervention.

Zusätzliche Schreibsituationen in der Freizeit zeigten sich kaum, es äusserten sich bei beiden Fragebogen jeweils nur drei Schüler. Ein Mädchen schrieb bei beiden Fragebogen zusätzliche Schreibsituationen auf, bei den übrigen vier Schülern handelte es sich jeweils um unterschiedliche Kinder. So kann davon ausgegangen werden, dass die aufgeführten möglichen Schreibsituationen den Schülern entsprochen haben.

Teil C: Schreiben in der Schule

Was geht dir durch den Kopf, wenn du den Ausdruck „Schreiben in der Schule“ hörst?

Wie aus der Abbildung 11 entnommen werden kann, zeichnet sich diese Frage vor allem mit negativen Äusserungen sowie Diktaten und Tests ab. Mit dem Schreiben in der Schule hatten diese Schüler im August eher negative Assoziationen oder sahen das Schreiben in der Schule als Prüfungssituation im Deutschunterricht an.

Laut der Untersuchung ist zwar zu erkennen, dass ein Grossteil der Schüler bereits im August gerne geschrieben hat. Im Laufe der Jahre, so Merz-Grötsch (2002), würden sich gemäss solchen negativen Äusserungen von Schülern mögliche Schreibblockaden bilden.

Die Geschichten wurden im ersten Fragebogen von lediglich zwei Schülern genannt, bekamen im Laufe der sieben Wochen jedoch mehr Gewicht. Insgesamt acht Schüler assoziierten mit dem Schreiben in der Schule das Schreiben von Geschichten, gefolgt von den positiven Äusserungen. Die Bereiche Grammatik und Rechtschreibung wurden im zweiten Fragebogen insgesamt fünf Mal erwähnt. Eine mögliche Erklärung dafür ist die zweite Schreibkonferenz, in welcher es um grammatikalische und orthographische Korrektur der Schülertexte ging. Diktate und Tests wurde noch von drei Schülern genannt, negativ äusserte sich nur noch ein Schüler (Abbildung 25).

Diese positive Entwicklung des ersten Gedankens an das Schreiben in der Schule zeigt, dass die Schüler trotz der intensiven Auseinandersetzung mit dem Schreiben eine noch positivere Haltung dem „Texte schaffen“ gegenüber eingenommen haben.

Erinnerst du dich an einen Text, den du im letzten bzw. in diesem Schuljahr geschrieben hast?

Wie aus der Abbildung 12 entnommen werden kann, erinnern sich diese Schüler gut an Texte aus dem vorherigen Schuljahr. Auffallend ist, dass rund ein Drittel der Klasse den Text „Andrea allein zu Hause“ nannte. Deswegen wurde bei der vorjährigen Klassenlehrperson nachgefragt, was für eine Schreibaufgabe den Schülern gestellt worden ist. Es handelte sich um eine Geschichte, deren Anfang gegeben war und die Klasse die Aufgabe hatte, die Geschichte weiterzuführen. Die Schüler sollten über Andreas Erlebnis berichten, während sie alleine in der Wohnung war. Ihre Eltern waren im Ausgang. Solche aufregenden Geschichten mögen Kinder, weil der Phantasie freien Lauf gelassen werden kann. Dies könnte eine Erklärung dafür sein, dass sich so viele Schüler an diesen Text erinnern haben.

Ebenfalls nachgefragt wurde bei der Schreibaufgabe zum Thema „Ertappt“, welche von vier Schülern genannt wurde. Hier handelte es sich um eine Bildergeschichte, zu welcher in der Zeit zuvor eine Menge Vorarbeit geleistet wurde, damit die Schüler lernten, eine Bildergeschichte zu schreiben. Die Schüler erhielten sechs Bilder, zu welchen sie jeweils einen kurzen Text oder Dialog schreiben mussten. Auch hier konnten die Schüler ihre eigenen Ideen einbringen und sich Überlegungen zu den Bildern machen. Bezüglich des Präsentierens dieser Schülertexte erinnerte sich die Lehrperson daran, dass höchstens zwei bis drei Schüler ihre Texte vorgelesen hatten. Auch beim Text „Das Wallis“ wurde nachgefragt, worum es sich handelte, da angenommen wurde, dass dieser Schüler als einziger einen Text nannte, welcher nicht im Deutschunterricht, sondern in „Mensch & Umwelt“ verfasst worden ist. Diese Annahme wurde von der Vorjahres-Lehrperson bestätigt.

Beim Fragebogen vom Oktober wurde, wie erwartet, von den meisten Schülern ein Text aus der Schreibwerkstatt genannt. Lediglich ein Schüler nannte einen Text aus dem Französischunterricht.

Wer hat diesen Text gelesen?

Wie bei den theoretischen Aspekten des prozessorientierten Schreibens aufgezeigt wurde, brauchen Texte Leser. In Abbildung 13 wird ersichtlich, dass die Schülertexte entweder von der Lehrperson oder aber von einem Familienmitglied gelesen worden sind. Im zweiten Fragebogen (Abbildung 26), wird die Klasse am häufigsten genannt. Neben den Schülern hat aber auch die Lehrperson alle Texte gelesen und meist werden die Texte auch von einem Elternteil gelesen. Das heisst, dass die Schülertexte so von mindestens drei Personen gelesen werden, was dem Text einen Mehrwert verleiht, als wenn er nur vom Lehrer gelesen im Ordner abgelegt wird. Im zweiten Fragebogen nannte ein Schüler „die vielen Menschen“ aus dem Internet. Damit war er der einzige, welchem einfiel, dass zwei seiner Texte für alle Menschen publiziert wurden. Denn wie auf der Homepage (www.rhone.ch/roten-peter) nachzulesen ist, sind von allen Schülern Texte zum Lesen verfügbar. Wird das Veröffentlichen von Schülertexten noch häufiger praktiziert, so kann dies für die Schüler ein weiterer Faktor sein, welcher seinem Text mehr Sinn verleiht.

Was musst du tun, um im „Texte schaffen“ eine gute Note zu erhalten?

Die Kriterien, denen die Schüler folgen, um eine gute Note im „Texte schaffen“ zu erhalten, sehen beim ersten und zweiten Fragebogen (Abbildungen 14 und 27) sehr ähnlich aus. Durch die Einteilung der Schüleraussagen in die Teilprozesse des Schreibens wird ersichtlich, dass der Inhalt bei einem Text am meisten gewichtet wird oder dies die Schüler zumindest so empfinden. Die Sprache, also die korrekte Ausdrucksweise sowie die sprachlichen Normen nehmen den zweitwichtigsten Platz ein. Dies zeigt, dass die Schülertexte neben dem Inhalt auch stark auf die grammatikalische und orthographische Richtigkeit bewertet werden.

Die Darstellung sowie die Kommunikation haben laut den Schüleraussagen einen sehr geringen Stellenwert. Dies kann ein Hinweis sein, dass diese beiden Teilprozesse im Unterricht vernachlässigt werden. Laut Sieber (2003) und auch Senn (2006) ist es wichtig, dass die Schüler die Absicht für die Schreibaufgabe kennen und wissen, an wen sie ihren Text richten sollen. Laut den Schüleraussagen werden sie jedoch nicht daraufhin bewertet, ob der Text die angestrebte Wirkung erreicht hat. Ebenfalls nimmt die Darstellung eines Textes nur wenig Platz in der Bewertung ein. Ob ein Text jedoch verstanden wird oder nicht, hängt laut Senn (2006) stark davon ab, ob und wie er gegliedert ist.

Um diesen beiden Teilprozessen mehr Gewicht zu geben, wäre es möglich, in den Schreibkonferenzen eins und zwei neben den anderen Teilprozessen auch die kommunikative Bewältigung sowie das Problem mit der Darstellung zu integrieren.

Welchen Problemen begegnest du im „Texte schaffen“?

Wie auch bei der vorangehenden Frage werden hier wieder vor allem Probleme im Bereich des Inhaltes und der Sprache genannt. Jedoch gibt es dieses Mal mehrere Nennungen im Bereich der Darstellung und Kommunikation als bei der vorherigen Frage. Eine mögliche Erklärung ist, dass sich die Schüler erst bei dieser Frage bewusst wurden, dass auch Aspekte, wie die Gliederung des Textes oder die Schreibabsicht Probleme bereiten könnten und auch diese beiden Punkte ausschlaggebend für einen guten Text sein können. Im ersten Fragebogen (Abbildung 15) fallen die 32 Nennungen der Schüler im Bereich des Inhaltes auf, gefolgt von den 15 Nennungen im Bereich der Sprache. Die neun Nennungen im Bereich der Kommunikation sowie die sieben Nennungen im Bereich der Darstellung lassen wiederum folgern, dass die Schüler diesen zwei Bereichen weniger Gewicht geben.

Durch das Arrangement der Schreibkonferenzen, in welchen die Schüler die Möglichkeit hatten, mit ihren Mitarbeitern über den Inhalt sowie die sprachlichen Normen zu diskutieren, haben die Probleme in diesen zwei Bereichen abgenommen (Abbildung 28). Im Bereich des Inhaltes fielen sie auf nur 11 Punkte, im Bereich der Sprache sogar auf nur noch sieben Punkte herunter. Auch in den Prozessen Kommunikation und Darstellung gab es weniger Probleme als vor der Intervention. Im zweiten Fragebogen wurden die Schüler in Bezug auf zusätzliche Probleme befragt, nämlich im Bereich des Vorlesens und des Veröffentlichens ihrer Texte. Drei Schüler äusserten sich, den Text nicht ins Internet stellen zu wollen und ein Schüler mochte es nicht, seinen Text vorzulesen. Diese Bilanz zeigt, dass diese beiden Arten, wie mit einem fertigen Text umgegangen werden kann, für die meisten Schüler kein Problem darstellt.

Im Vergleich dieser beiden Fragen vor und nach der Intervention fällt vor allem auf, dass im ersten Fragebogen nur zwei Schüler aussagten keine der genannten Probleme im „Texte schaffen“ zu haben. Im zweiten Fragebogen sagten sogar zehn Schüler, dass sie während der Schreibwerkstatt „Mond“ keinen Problemen begegnet sind. Dies zeigt, dass die Integration der Schreibkonferenzen in die Schreibwerkstatt ein gutes Arrangement darstellt, um den Schülern in den einzelnen Teilprozessen zu helfen.

Denkst du, es wäre hilfreich für dich, die Entwürfe deiner Texte mit Mitschülern zu diskutieren, bevor sie ins Reine geschrieben werden?

Bereits im August waren sich 18 Schüler einig, dass das gemeinsame Diskutieren über ihre Entwürfe hilfreich für sie sein könnte, da sie so mehrere Ideen hätten, weniger Fehler machen würden, sich austauschen könnten etc. (siehe Abbildung 16). Die vier übrigen Schüler fanden dies unnütz und zeitraubend. Jedoch ist es für alle Autoren wichtig, sich über die entstandenen Entwürfe auszutauschen und diese mit anderen zu überdenken, um die Wirkung des Textes zu überprüfen. Dies wurde nach Dehn (1999) im theoretischen Rahmen erklärt.

Konntest du einen von dir geschriebenen Text schon einmal jemandem vorlesen? Wenn ja, wem und wie war das für dich?

Das Vorlesen eines Textes war bereits im August für alle Schüler bekannt. Die meisten nannten ihre Familienmitglieder, insbesondere ihre Mutter, als Zuhörer ihrer Texte. Ein Schüler sagte aus, dass er seinen Text seinem Stofftier vorgelesen hat (Abbildung 17). Dies zeigt, dass dieser Schüler das Vorlesen gerne praktiziert und sich wahrscheinlich kein anderer Zuhörer zur Verfügung stellte, als sein Stofftier. Die meisten Schüler sagten aus, dass sie sich beim Vorlesen wohl fühlen (Abbildung 18) und deswegen kann davon ausgegangen werden, dass der Prozess des Vorlesens, von Spitta (1992) die Dichterlesung genannt, ein wichtiges Element im Prozess eines Textes darstellt.

Welche der folgenden Aussagen bezüglich der Schreibkonferenz treffen zu?

Von den 22 Schülern sagten 18 Schüler (82%) aus, dass die Schreibkonferenz eine gute Erfahrung war. Diese Antwort dominierte alle zur Auswahl stehenden Punkte in Bezug auf die Schreibkonferenz. Dies zeigt deutlich, dass die Schreibkonferenz für den Grossteil der Klasse sehr hilfreich war (Abbildung 30).

In Bezug auf die Verbesserungsvorschläge wurden jene aus der ersten Schreibkonferenz mit einer Stimme mehr bewertet (Abbildung 34) als jene aus der zweiten Schreibkonferenz (Abbildung 35). Dies zeigt, dass die Rückmeldungen der Schüler für das Autorenkind hilfreich waren und es diese in seinen Text einbringen konnte.

Knapp 60% der Klasse fand es wichtig, dass selbst ausgewählt werden konnte, mit wem in der Schreibkonferenz zusammengearbeitet wird (Abbildung 33). 55% der Klasse sagte aus, versucht zu haben, einen guten Entwurf zu schreiben, da dieser zwei Mitschülern vorgelesen wurde (Abbildung 31).

Weshalb muss man deiner Meinung nach in der Schule lernen Texte zu schreiben?

Der Sinn des „Texte schaffen“ ist für die meisten Schüler erkennbar. Wo im ersten Fragebogen noch das Lernen der sprachlichen Richtigkeit im Vordergrund stand (Abbildung 19), rückte im zweiten Fragebogen das Schreibenlernen als wichtiger Faktor für die Zukunft in den Vordergrund (Abbildung 36). Dies zeigt, dass die Lehrperson den Schülern während der Schreibwerkstatt den Sinn des „Texte schaffen“ aufgezeigt hat und die Schüler wissen, weshalb das Schreiben ein wichtiges Element im Lernprozess der Schule darstellt.

3.2.2. Interpretation in Bezug auf die Hypothesen

Folgende drei Aussagen haben mich während der Schreibwerkstatt „Mond“ am meisten motiviert.

Wie aus der Abbildung 29 zu entnehmen ist, wird die Entwurfsüberarbeitung mit den Mitschülern am häufigsten genannt. 17 der 22 Schüler (77 %) erwähnten dies als einen der drei wichtigsten Punkte in Bezug auf die Schreibwerkstatt. Hier kommt wiederum Dehns (1999) Austausch über Texte ins Spiel, auch die Wichtigkeit des sozialen Umfeldes von Smolka (2002), welche dazu beitragen, dass die Schüler motiviert sind.

Die Schreibmotivation von Schülern einer fünften Primarklasse kann mit Hilfe von Schreibkonferenzen, welche in regelmässigen Abständen während sieben Wochen durchgeführt worden sind, verbessert werden, wenn...

... die Schüler genügend Zeit erhalten, um den Entwurf zu erstellen, über den Entwurf in den beiden Schreibkonferenzen zu diskutieren und um den Entwurf zu überarbeiten,

Das Zeitproblem ist bei vielen Schülern in der traditionellen Aufsatzform zu erkennen. Die Schüler sind unter Druck, da sie wissen, dass sie bis zum vorgegebenen Zeitpunkt einen Text verfasst haben müssen. Im ersten Fragebogen sagten zehn Schüler aus, dass sie dieses Problem beim „Texte schaffen“ haben und somit in einer Stresssituation einen möglichst guten Text schreiben müssen. Spitta (1992) betont, wie wichtig es ist, dass die Schüler genügend Zeit bekommen, um ihren Text zu schreiben. In dieser Intervention wussten die Schüler sieben Wochen zuvor, was sie erwartet und was von ihnen verlangt wird. Jeder Schüler konnte sich selbst einteilen, wann und wie lange er schreiben wollte. Weiter konnte sich der Schüler auch in die gewünschte Schreibposition und Schreibatmosphäre hineinversetzen, da er nicht gezwungen war, während den 45 Minuten „Texte schaffen“ im Unterricht seinen Text von der Anfangsidee bis hin zum Endprodukt zu realisieren. Diese Arbeitsweise hat die Schüler motiviert und sieben von den vorherigen zehn Schülern (eine Abnahme von 30%) sagten aus, dass sie während der Schreibwerkstatt nun nicht mehr unter dem Zeitproblem gelitten hatten. Für acht Schüler stellt das grosse Zeitbudget, welches bei der Arbeit in der Schreibkonferenz zur Verfügung gestellt wird, einen der drei wichtigsten Punkte im Bereich der Schreibkonferenz dar. Deswegen kann diese Hypothese bestätigt werden.

... den Schülern zu Beginn der Aufgabenstellung mitgeteilt wird, dass ihre Texte ins Internet gestellt werden.

Wie Smolka (2003) geschrieben hat, sind die Medien ein wichtiger Einflussfaktor in Bezug auf die Schülermotivation. Auch für die Schüler dieser Klasse stellte der Anlass, ihre Texte zu publizieren, eine erhöhte Motivation dar. Drei Schüler nannten zwar, dass sie ihre Texte lieber nicht ins Internet hätten stellen wollen. Jedoch 12 der 22 Schüler (55%) sagten aus, dass das Veröffentlichen des Textes einer der drei wichtigsten Punkte für sie in der Schreibkonferenz war und sie dadurch motiviert waren, einen guten Text zu verfassen. Auch diese Hypothese lässt sich somit bestätigen.

... die Schüler selbst auswählen dürfen, in welcher Reihenfolge sie die Aufgabenstellungen lösen wollen und welche Aufgaben sie gar nicht lösen wollen.

In dieser Hypothese wird die Selbständigkeit der Schüler als Motivationsfaktor angesprochen. Ziegler (1999) bezeichnet diesen als wichtigen Punkt zur Aufrechterhaltung der Motivation. Im schulischen Kontext ist es nicht immer möglich, den Schülern alle Entscheidungsfreiheiten zu geben. Wenn die Möglichkeit jedoch besteht und das Lernen dadurch gefördert wird, so ist die freie Entscheidungswahl sehr sinnvoll.

Ziegler (vgl. ebd.) sagt ausserdem, dass die Schüler motiviert werden, wenn sie Ausdauer haben, was wiederum im Beisein der eigenen Entscheidungsfreiheit gefördert werden kann. Auch Smolka (2002) sagt aus, dass die Schüler zum expansiven Lernen geführt werden sollen, da sie dadurch selbständiger werden und durch diese Selbständigkeit die Motivation erhöht werden kann.

In der Intervention konnten die Schüler auswählen, in welcher Reihenfolge sie die Aufgaben lösen. Die Schüler konnten auch selbst entscheiden, wie lange sie daran arbeiten wollen und durften von den freiwilligen Aufgaben einige weglassen. Diese Entscheidungsfreiheit wurde von 13 Schülern der Klasse (59%) als einer der drei wichtigsten Faktoren im Bereich der Schreibkonferenz ausgewählt. Deswegen kann diese Hypothese bestätigt werden.

... regelmässige Dichterlesungen durchgeführt werden.

Das Vorlesen der eigenen Texte stellt bei Spitta (1992) einen wichtigen Prozess nach dem Verfassen eines Textes dar, damit dessen Wirkung überprüft werden kann. Für die Schüler stellt das Vorlesen des Textes, mit Ausnahme von einem Schüler, zwar kein Problem dar, jedoch ist kein Schüler der Meinung, dass die Dichterlesungen einen der drei wichtigsten Punkte im Bereich der Schreibkonferenz darstellen. Deswegen sollte davon ausgegangen werden, dass diese Hypothese verworfen werden muss.

Dadurch, dass die Schüler jedoch ihre drei wichtigsten Punkte der gesamten sieben Wochen auswählen mussten und nicht alle als wichtig oder unwichtig beschreiben konnten, kann lediglich gesagt werden, dass dieser Punkt der unwichtigste für die Schüler war, in meinen Augen trotzdem nicht weggelassen werden darf.

3.2.3. Befragung der Klassenlehrperson

Nach der Intervention fand das Gespräch mit der Lehrperson statt. Ihr wurden sieben offene Fragen gestellt (siehe Anhang VI), um ihre Meinung zu erfahren. Im Gespräch zeigte sich, dass die Lehrperson eine positive Bilanz dieser Intervention ziehen konnte. Sie stand den Schreibkonferenzen zu Beginn der Testwochen eher skeptisch gegenüber. Sie konnte sich nicht vorstellen, dass sich die Schüler hilfreiche Rückmeldungen geben könnten. Über die Resultate ihrer Klasse war sie positiv überrascht. Vor allem der Video-Clip, welcher von vier Schüler gedreht wurde, zeigte ihr Möglichkeiten auf, wie mit Schülertexten, in diesem Fall war es ein Drehbuch, weitergearbeitet werden kann.

Ein weiterer positiver Aspekt sah die Lehrperson in der Selbstbestimmung der Schüler. Dadurch, dass in einem gewissen Masse selbst ausgewählt werden konnte, welche Schreibaufgabe gelöst wird, konnte jeder Schüler nach seinem Interesse und seinen Fähigkeiten eine Aufgabe aussuchen und daran arbeiten. Als weiteren positiven Faktor nannte die Lehrperson den sozialen Aspekt. Die Schüler waren gezwungen, mit zwei anderen Kindern während sieben Wochen zusammenzuarbeiten, ihnen zuzuhören, mitzulesen und hilfreiche Rückmeldungen zu geben. Jeder Schüler wollte einen guten Text ins Internet stellen und war deswegen motiviert, auch seinen Mitarbeitern bei dieser Arbeit zu helfen.

Auch im Bereich der Informatik erkannte die Lehrperson Potential, an welchem gearbeitet werden könnte. Die Schüler zeigten sich motiviert, suchten kritisch nach passenden Bildern, wollten ihren Text schön darstellen und gliedern und vor allem konnten sie ihre verfassten Texten allen Verwandten und Freunden zeigen, in dem sie ihnen den Link bekannt gaben.

Die Lehrperson wurde befragt, wie sie die Schreibmotivation in der Klasse gegenüber vorherigen Klassen beurteilen konnte. Im Allgemeinen sah sie keine grossen Unterschiede. Sie konnte jedoch beobachten, dass es für die Schüler motivierend wirkte, den Text im Internet veröffentlichen zu lassen, was sie veranlasste, sich dabei auch Mühe zu geben. Weiter fand sie die Schreibkonferenz einen motivierenden Faktor, da jeder Schüler wusste, dass seine Texte aufmerksam von zwei Mitschülern gelesen werden, seine verfassten Texte von der gesamten Klasse angehört werden und sogar zwei seiner Texte veröffentlicht werden. Dieses Ziel vor Augen zu haben, wirkte sich positiv auf die Schülermotivation aus.

In Bezug auf die Motivation nannte die Lehrperson den Aspekt der Rückmeldungen durch die Schüler. Es zeigte sich, dass die Schüler motiviert waren, nicht nur von der Lehrperson sondern auch von ihren Mitschülern Vorschläge für den eigenen Text zu erhalten. Es motivierte die Schüler, dass sie Vorschläge an ihre Mitschüler geben konnten, denn während den Schreibkonferenzen schlüpfen sie in die Lehrerrolle, bekamen Verantwortung und fühlten sich somit ernst genommen.

Die Lehrperson konnte bestätigen, dass sie einen solchen Schreibanlass wiederholen werde, da in einer Schreibkonferenz an vielen Kompetenzen gearbeitet wird, wie in den Bereichen des Schreibens, des Lesens, der mündlichen Kommunikation, der Sozialkompetenz, der Selbstverantwortung und vielen anderen.

Die Lehrperson arbeitete zu Beginn des Schuljahres in einzelnen Fächern mit dem Wochenplan. Es zeigte sich jedoch sehr bald, dass es sich um eine sehr unselbständige Klasse handelt, welche viel Führung und Begleitung benötigt. Dies stellte auch ein Hindernis in der Schreibwerkstatt und der Schreibkonferenz dar, da die Schüler lernen mussten, selbst zu agieren und Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Diesen Aspekt sah die Lehrperson als negativ an, da es für sie nicht immer möglich war, die Schüler frei in ihren Entscheidungen zu lassen, da die Klasse bis anhin nicht gelernt hatte, mit so viel Entscheidungsfreiheit und Verantwortung umzugehen.

Ein weiterer negativer Aspekt war die Arbeit mit den schwächeren Schülern. Für diese war es nicht einfach, den Überblick zu behalten, hilfreiche Rückmeldungen zu geben und vor allem Verantwortung zu übernehmen. Es handelte sich um die drei Schüler, welche im Deutschunterricht die PSH besuchten und diese konnten durch ihre Schwierigkeiten nicht alle obligatorischen Aufgaben lösen. Es gab jedoch Schüler, welche neben den obligatorischen Schreibaufträgen auch an freiwilligen gearbeitet hatten, wie beispielsweise dem Video-Dreh. Dies zeigte der Lehrperson, dass die Schüler trotz des intensiven Schreibens motiviert waren, noch mehr zu schreiben.

Da die Dichterlesungen laut des zweiten Fragebogens von den Schülern als unwichtig eingeschätzt wurden, wurde bei der Lehrperson nachgefragt, wie der Ablauf der Dichterlesungen aussah. Die Lehrperson erklärte, dass während diesen sieben Wochen auch sonst viele Projekte am Laufen waren und es somit nicht möglich war, jede Woche eine Dichterlesung einzuplanen. Diese fanden deswegen sporadisch statt.

Abschliessend sagte die Lehrperson, dass diese Intervention trotz des Mehraufwandes in Bezug auf die Organisation und das Publizieren der Texte im Internet für sie eine positive Erfahrung war. Sie konnte selbst viel hinzulernen und merkte, was für die Schüler wirklich zählt, nämlich die Bestätigung und Honorierung ihrer geleisteten Arbeit, wie es beispielsweise bei den Dichterlesungen und dem Veröffentlichen der Texte der Fall war. Sie sagte auch, dass mit dieser Schreibkonferenz nun ein Grundstein gelegt wurde, an welchem weitergearbeitet werden kann. Sie sah Ausbaumöglichkeiten im Bereich des fächerübergreifenden Unterrichts, wo in diesem Fall das Thema „Mond“ im Fach „Mensch und Umwelt“ behandelt werden könnte, wobei die Schüler in diesem Fach Sachwissen erlangen und dieses mit ihren eigenen Ideen verknüpfen könnten.

3.3. Schlussfolgerung und kritische Distanznahme

Betrachtet man die Ergebnisse aus den beiden Fragebogen, so kann eine erhöhte Schülermotivation nach der Intervention festgestellt werden. Wie erwähnt, handelte es sich bereits bei Schuljahresbeginn um eine motivierte Klasse in Bezug auf das Schreiben. Diese Motivation konnte trotz des intensiven Auseinandersetzens mit dem Schreiben gemäss den Rückmeldungen der Schüler, sowie den Beobachtungen der Lehrperson nicht nur aufrechterhalten sondern ausgebaut werden. Das grosse Zeitbudget, welches den Schülern zur Verfügung gestellt wurde, die hohe Selbstverantwortung und Entscheidungsfreiheit und das Veröffentlichen ihrer Texte im Internet waren die Bestandteile, dass die Schüler eine positive Bilanz der Schreibkonferenzen ziehen konnten. Daraus kann geschlossen werden, dass die Schreibmotivation von Schülern erhöht werden kann, wenn regelmässig mit Schreibkonferenzen gearbeitet wird.

Bei dieser Untersuchung kann jedoch nicht von einer repräsentativen Arbeit gesprochen werden. Die kleine Testgruppe von 22 Schülern sollte auf mehrere Hundert Schüler erweitert werden, um eine klare Antwort auf die Fragestellung zu erhalten. Ein nächster Faktor, welcher kritisch zu betrachten ist, ist die Methode des schriftlichen Befragens der Schüler. Kinder sagen offen ihre Meinung und scheuen nicht davor zurück, sich auch negativ zu äussern. Daraus kann geschlossen werden, dass die Schülerantworten wahrheitsgetreu und verlässlich sind.

Kinder in diesem Alter lassen sich jedoch sehr schnell für etwas Neues begeistern. Ob diese Motivation und Begeisterung für einen längeren Zeitraum anhält, kann mit dieser Arbeit nicht gesagt werden. Die Testphase, welche auf sieben Wochen eingeschränkt werden musste, erweist sich als zu kurze Zeitspanne, um Motivationsforschung zu betreiben. Innerhalb so kurzer Zeit ist es nicht möglich, die Motivation für einen Bereich stark zu beeinflussen. Bei der Testklasse war es bereits so, dass sie dem Thema „Schreiben“ positiv gegenüberstanden und sich für eine neue Organisationsform im „Texte schaffen“ begeistern liessen. Damit jedoch davon ausgegangen werden kann, dass Schreibkonferenzen effektiv zu einer erhöhten Schreibmotivation führen, ist es nötig, während dem gesamten Schuljahr oder sogar der gesamten Schulzeit damit zu arbeiten.

Es könnten sich somit Tendenzen zeigen, welche ein wahrheitsgetreueres Resultat liefern würden. Ein weiterer Faktor, welcher in dieser Arbeit nicht berücksichtigt wurde, ist die Tagesform der Schüler. Es ist möglich, dass die Schüler an diesem Tag sehr motiviert waren, da vielleicht ein erfreuliches Erlebnis bevorstand oder es ihnen sonst gut ging, was ihre Antworten positiv beeinflusst hat.

Zwei wichtige Elemente, welche nicht berücksichtigt wurden, da diese den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätten, sind das soziale Umfeld der Schüler und die geschlechter-spezifische Unterscheidung. Es ist erwiesen, dass das soziale Netz, in welchem ein Kind aufwächst, Einfluss auf sein Schreibverhalten und die Schreibmotivation hat. Auch ist es wissenschaftlich bestätigt, dass Mädchen und Knaben unterschiedliche Schreibhaltungen aufweisen.

Da die Resultate auf den Schüleraussagen beruhen und die Schüler nicht spezifisch beobachtet wurden, zeigte die Lehrperson ihre Organisation im Klassenzimmer vor der Intervention auf und sie hielt auch die Einführung der Schreibkonferenz in die Klasse mit einem Video fest. Durch das abschliessende Gespräch mit ihr konnte die Meinung einer langjährig erfahrenen Lehrperson eingeholt werden.

3.4. Vorschläge für weiterführende Arbeiten

Im Bereich des „Texte schaffen“ gibt es sehr viele interessante Themen, welche für Diplomarbeitenprojekte in Frage kommen würden. Wie aus dem vorherigen Kapitel zu entnehmen ist, gibt es auch in dieser Arbeit einige Ansatzpunkte, an welchen weitergearbeitet werden könnte. Es ergeben sich folgende mögliche Untersuchungen im Hinblick auf dieses Diplomarbeitenprojekt:

Welche Rituale könnten eingeführt werden, damit die Schüler während den Schreibkonferenzen ein zielgerichtetes Überarbeitungsverhalten zeigen?

Eine Möglichkeit bestünde darin, einen Ideenkatalog zu entwickeln, in welchem Rituale festgehalten werden. Diese sollen den Schülern helfen, Überarbeitungstechniken zu entwickeln, damit ihre Rückmeldungen gezielt auf den Schreibauftrag erfolgen können.

Kann die Qualität der Schülertexte durch das Durchführen von Schreibkonferenzen erhöht werden?

Es könnte geklärt werden, ob sich die Qualität durch die Schreibkonferenzen erhöhen würde, wenn über einen längeren Zeitraum mit Schreibkonferenzen gearbeitet wird. Wie im theoretischen Rahmen erläutert wurde, sagte bereits Schröter (vgl. Schröter, 1975, S. 49 zit. nach Spitta, 1992, S. 63), dass die Rückmeldungen unter den Schülern meist aussagekräftiger waren als jene der Lehrpersonen, was sich positiv auf die Qualität dieser Texte auswirken könnte.

Inwiefern haben das soziale Umfeld sowie das Geschlecht der Lernenden Einfluss auf das Schreibverhalten und die Schreibmotivation und wie kann diesen Aspekten im Unterricht Rechnung getragen werden?

Wie bereits erwähnt, nehmen das soziale Umfeld und das Geschlecht von Kindern Einfluss auf das Schreibverhalten. Im Unterricht kann es wichtig sein, solche Ansätze zu prüfen, da daraus Ergebnisse resultieren könnten, welche sich entscheidend auf die Schreibmotivation auswirken könnten.

In welchem Rahmen ist es möglich, das Sozialverhalten einer Klasse mit Hilfe von Schreibkonferenzen zu fördern?

Während den Schreibkonferenzen sind die Schüler gezwungen, dem Autorenkind aufmerksam zuzuhören und verdienen es auch, dass ihnen zugehört wird. Bei der Schreibkonferenz handelt es sich also um eine gruppenbezogene Organisation des Schreibunterrichtes, welche helfen könnte, das soziale Verhalten der Schüler zu stärken.

Wie können Schreibkonferenzen fächer- und klassenübergreifend genutzt werden?

Bereits der Ansatz der Lehrperson der Testklasse kann einen Hinweis auf das fächerübergreifende Arbeiten mit Schreibkonferenzen darstellen. Ist es vielleicht auch möglich, Schreibkonferenzen als Projekt in einer Schule durchzuführen?

3.5. Schlusswort

Angekommen am Ende meines Schreibprozesses kann ich auf eine positive Erfahrung zurückblicken, welche sehr bereichernd für mich ist. Es war nicht immer einfach, sich auf das immense Gebiet des „Texte schaffen“ und den Bereich der Schülermotivation einzulassen und sich auf die wesentlichen Schwerpunkte zu konzentrieren, welche für das Projekt relevant waren.

Durch das intensive Auseinandersetzen mit theoretischen Aspekten des Schreibens und der Schülermotivation konnte ein umfangreicher Einblick in diese Themengebiete erhalten werden.

Von den gewonnenen Erkenntnissen dieser Arbeit sowie dem theoretischen Fachwissen, welches ich mir durch das Verfassen dieser Arbeit angeeignet habe, kann ich als zukünftige Lehrperson profitieren. Mit dem Schülerfragebogen ist ein Instrument entstanden, mit welchem die Motivation einer Schülergruppe im Bereich des „Texte schaffen“ gemessen werden kann. Weiter zeigten die Ergebnisse, dass sich das Integrieren von Schreibkonferenzen, zumindest für einen kurzen Zeitraum, positiv auf die Motivation des Schreibens auswirken kann.

4. Bibliographie

4.1. Literaturquellen

- Ach, N. (1919). *Über den Willensakt und das Temperament*. Leipzig: Quelle und Mayer.
- Antons, G & Krings H. (1989). *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer.
- Autorenteam (2004). *Schweizer Sprachbuch 5*. Luzern: Sabe.
- Brown, A. (1992). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*. (S. 399-413).
- Baumann, J. (1993). *Zur Didaktik und Methodik des Schreibens. Perspektiven der Schreibforschung*. Tübingen: Niemeyer.
- Bereiter, C. (1980). *Developpement in writing. Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Böttcher, I. (Hrsg.) (2003). *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Beispiele für Fächer und Projekte. Schreibcke und Dokumentation*. (5. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. (3. Auflage). Berlin u.a. : Springer.
- Bredel, U.; Günther, H. ;Klotz, P. ; Ossner, J. & Siebert-Ott, G. (Hrsg.) (2003). *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Band 2. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.
- Dehn, M. (1999). *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Berlin.
- Dresel, M. (2000). *Motivationsförderung im schulischen Kontext*. Göttingen: Hogrefe.
- Freud, S. (1966). *The complete introductory lectures on psychoanalysis*. New York: Norton.
- Glinz, E; Glinz, H; Ramseier, M (2006). *Sprachunterricht. Theorie und Praxis-Grundlagen zum Schweizer Sprachbuch*. (3. Auflage). Oberentfelden: Sabe.
- Graves, D. (1982). *Teachers and children at work*. London: Heinemann.

- Hayes, J. & Flower, L. (1980). *Identifying the organisation of writing processes*. In Gregg & Steinberg (Hrsg.), *Cognitive processes in writing*. (S. 3-30). Hillsdale: N.J.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior*. New York: Appleton Century Crofts.
- IEDK (1998). *Lehrplan Deutsch. 1. bis 6. Schuljahr*. Ebikon: ZBS.
- Konrad, K. (2007). *Mündliche und schriftliche Befragung. Ein Lehrbuch*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Merz-Grötsch, J. (2001). *Schreiben als System. Band 2. Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Eine empirische Analyse*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Mc Dougall, W. (1908). *An introduction to social psychology*. London: Methuen.
- Mummendey, H. D. (1987). *Die Fragebogen - Methode*. Göttingen: Hogrefe
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality: A clinical and experimental study of 50 men of college age*. New York: Oxford University Press.
- Otto, L. (1988). *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Rudolph, U. (2003). *Motivationspsychologie*. Berlin: Beltz
- Schröter, G. (1975). *Von der Theorie zur Praxis der Aufsatzbeurteilung*. Praxis. Deutsch
- Sieber, P. (2003). Modelle des Schreibprozesses. In Bredel, Günther, Klotz, Ossner & Siebert-Ott. (Hrsg.) *Didaktik der deutschen Sprache. Band 1*. (S.208 – 223). Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.
- Smolka, D. (Hrsg.) (2002). *Schülermotivation. Konzepte und Anregungen für die Praxis*. Neuwied: Hermann Luchterhand.
- Spitta, G. (1992). *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg von spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Ulrich, W. (2001). *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Arbeits – und Studienbuch in drei Bänden. Band 2*. (1. Auflage). Stuttgart: Klett.
- Ziegler, A. (1999). *Motivation*. In C. Perleth & A. Ziegler. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie*. Bern: Huber

4.2. Internetquellen

- Brückner, T. (2009). Meyers Lexikon online. Schreiben. [Internet]. Unter: [http://lexikon.meyers.de/wissen/Schreiben+\(Sachartikel\)](http://lexikon.meyers.de/wissen/Schreiben+(Sachartikel)). [03.01.2009].
- Griesshaber, W. (2004). *Schreibkonferenzen: Basis*. [Internet]. Unter: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/eps/wrt/did/sk-basis.html>. [05.05.2008].
- Griesshaber, W. (2004). Schreibprozessmodell nach Hayes und Flower. [Internet]. Unter: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/eps/wrt/prozess/hayesuflowes.html>. [05.07.2008].
- Kaimer, P. (2006). *Schreibprozess und schreiben als Prozess*. [Internet]. Unter: <http://www.grin.com/de/preview/67591.html>. [05.05.2008].
- OECD. (o.J.) Organisation de coopération et de développement économiques. [Internet]. Unter : http://www.oecd.org/document/8/0,3343,fr_2649_201185_15494856_1_1_1_1,00.htm. [06.07.2008].
- Reinmann, G. (2008). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based-Research- Ansatz in der Lehr – und Lernforschung. [Internet]. Unter: <http://medienpaedagogik.phil.uni-augsburg.de/uploads/dbr.pdf>. [14.06.2008].

4.3. Dokumente

- Kuonen, E. ; Kutzelnann S. ; Röthlin, W. (2008). *Fachdidaktik Deutsch. Schreibdidaktik*. Brig, Fribourg, Zentralschweiz-Luzern: Unveröffentlichtes Manuskript an der Pädagogischen Hochschule Wallis, Pädagogischen Hochschule Fribourg und der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz-Luzern.
- Senn, W. (2006). *7.M2_2_14_05_Grafik_Schreibschulung. Powerpoint der Lernveranstaltung Fachdidaktik der Unterrichtssprache I*. Unveröffentlichtes Manuskript an der Pädagogischen Hochschule Wallis, Brig.

4.4. Bilder

- - Abbildung 1: Knier, D. (2008). *Hope valley community church*. [Internet]. Unter: <http://pluto.matrix49.com/15297/subpages/Kingdom-Kids-Photo.gif>. [28.01.2009].

5. Verzeichnis der Abbildungen

| | |
|---|----|
| Abbildung 1: Titelbild „Schreibkonferenzen“ | 1 |
| Abbildung 2: Schreibprozess -Modell nach Hayes & Flower (1980) | 8 |
| Abbildung 3: Säulen des Schreibunterrichts nach Sieber (2003) | 9 |
| Abbildung 4: Teilprozesse des Schreibens nach Senn (2006) | 19 |
| Abbildung 5: Ablaufdiagramm der Schreibkonferenz nach Spitta (1992) | 20 |
| Abbildung 6: Assoziation zum Wort „Schreiben“ | 28 |
| Abbildung 7: Haltung gegenüber dem Schreiben | 29 |
| Abbildung 8: Vorlieben der Themen im „Texte schaffen“ | 29 |
| Abbildung 9: Abneigungen der Themen im „Texte schaffen“ | 30 |
| Abbildung 10: Schreibsituationen in der Freizeit | 30 |
| Abbildung 11: Assoziation zum Ausdruck „Schreiben in der Schule“ | 31 |
| Abbildung 12: Erinnerung an einen Schülertext vom Vorjahr | 31 |
| Abbildung 13: Leserschaft der Schülertexte | 32 |
| Abbildung 14: Kriterien zu guten Noten im „Texte schaffen“ | 32 |
| Abbildung 15: Probleme im „Texte schaffen“ | 33 |
| Abbildung 16: Begründung Befürworter der Schreibkonferenz | 33 |
| Abbildung 17: Zuhörer von Schülertexten | 34 |
| Abbildung 18: Befinden beim Vorlesen | 34 |
| Abbildung 19: Sinn des „Texte schaffen“ | 35 |
| Abbildung 20: Assoziation zum Wort „Schreiben“ | 36 |
| Abbildung 21: Haltung gegenüber dem Schreiben | 36 |
| Abbildung 22: Vorlieben der Themen im „Texte schaffen“ | 37 |
| Abbildung 23: Abneigungen der Themen im „Texte schaffen“ | 37 |
| Abbildung 24: Schreibsituationen in der Freizeit | 38 |
| Abbildung 25: Assoziation zum Ausdruck „Schreiben in der Schule“ | 38 |
| Abbildung 26: Leserschaft der Schülertexte | 39 |
| Abbildung 27: Kriterien zu guten Noten im „Texte schaffen“ | 39 |
| Abbildung 28: Probleme während der Schreibwerkstatt „Mond“ | 40 |
| Abbildung 29: Die drei wichtigsten Punkte der Schreibwerkstatt | 40 |
| Abbildung 30: Schreibkonferenz I | 41 |
| Abbildung 31: Schreibkonferenz II | 41 |
| Abbildung 32: Schreibkonferenz III | 41 |
| Abbildung 33: Schreibkonferenz IV | 41 |
| Abbildung 34: Schreibkonferenz V | 41 |
| Abbildung 35: Schreibkonferenz VI | 41 |
| Abbildung 36: Sinn des „Texte schaffen“ | 42 |

6. Verzeichnis der Anhänge

| | |
|--|------------|
| I. Schreiben aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern..... | 60 |
| II. Anfrage an die Schuldirektion | 61 |
| III. Konzept für die Lehrperson | 63 |
| IV. Schreibwerkstatt „Mond“ | 73 |
| V. Schülerfragebogen I & II..... | 89 |
| VI. Fragen an die Lehrperson | 97 |
| VII. Übersichtsblatt „Schreibwerkstatt Mond“ | 98 |
| VIII. Gesamtablauf der Schreibwerkstatt | 100 |
| IX. Ablauf der Schreibkonferenz I & II..... | 101 |
| X. Ehrenwörtliche Erklärung..... | 103 |

I. Schreiben aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern

Der folgende Ausschnitt stammt aus dem Buch: Merz-Grötsch, J. (2001). *Schreiben als System. Band 2. Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Eine empirische Analyse*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Frage 4a: ¹ Wann schreibst du im Deutschunterricht ?

| Aussagen der Schülerinnen und Schüler | Anzahl | Summe | Anteil % |
|---|--------|------------|-------------|
| 1. Textsorten | | 105 | 21,5 |
| Aufsätze (Übungs~ 3; Kleine ~ 3; Haus~ 8) | 16 | | |
| Diktate (Übungs~; Partner~; Übung für ~) | 14 | | |
| Erörterungen | 7 | | |
| Charakteristiken; Personenbeschreibungen | 4 | | |
| Beschreibungen/Gegenstandsbeschreibungen | 4 | | |
| Interpretationen (Gedicht~ 7) | 12 | | |
| Fabeln | 6 | | |
| Nacherzählungen | 5 | | |
| Berichte (wie Zeitung; über OIB; über Film) | 5 | | |
| Geschichte zu Überschrift; offenes Ende weitererzählen | 4 | | |
| Lückentexte | 8 | | |
| Inhaltsangabe | 11 | | |
| Zusammenfassung (Lektüre~4; Text~2; Kapitel~1) | 7 | | |
| Gedichte (Elfchen; Haiku) | 2 | | |
| 2. Aufgaben | | 93 | 19,0 |
| Aufgaben aus dem Sprachbuch | 15 | | |
| Aufgaben aus dem Lesebuch; Fragen zum Lesestück | 12 | | |
| Aufgaben aus dem Buch ² | 3 | | |
| Hausaufgaben | 28 | | |
| Arbeitsblätter (Grammatik 4; Fremdwörter 2; »Haufen Blätter«) | 29 | | |
| »Fangen Hausaufgaben schon in der Schule an.« ³ | 6 | | |
| 3. Abschreiben | | 92 | 18,8 |
| von der Tafel (inkl. 3 mal »von der Folie«) | 34 | | |
| aus dem Sprachbuch | 31 | | |
| aus dem Lesebuch ⁴ | 7 | | |
| aus dem Buch | 9 | | |
| »abschreiben« (ohne konkrete Zuordnung) | 5 | | |
| Gedicht abschreiben | 4 | | |
| Lehrer diktiert was | 2 | | |
| 4. Arbeiten und Tests | | 76 | 15,5 |
| Klassenarbeiten; Tests | 17 | | |
| Aufsätze | 36 | | |
| Diktate | 23 | | |

(Quelle: Merz-Grötsch, 2001, S. 147)

II. Anfrage an die Schuldirektion



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Patrizia Schmid
Steinmattenstrasse 8
3942 Raron
027 934 23 87

Raron, im Juli

Schuldirektor der Gemeinde X

Diplomarbeit: Schreibkonferenzen in der Primarschule – eine Interventionsstudie

Sehr geehrter Herr XY

Als Studentin der Pädagogischen Hochschule Wallis arbeite ich zurzeit an meiner Diplomarbeit. Ich konzentriere mich auf den Bereich des „Texte schaffen“ im Unterrichtsfach Deutsch. Mit Hilfe meiner Studie will ich herausfinden, ob die Schreibmotivation von Schülerinnen und Schülern der Primarschule erhöht werden kann, wenn diese während einem Zeitraum von sieben Wochen mit Schreibkonferenzen arbeiten.

Schreiben ist ein wichtiger Prozess, welcher in der Schule während vielen Momenten durchgeführt wird. Deswegen ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler für diesen Prozess motiviert werden können. Schreibkonferenzen bieten die Möglichkeit über entstandene Texte mit Mitschülerinnen und Mitschülern zu diskutieren. Die Klasse arbeitet in einem Prozess, in welchem die Entwürfe so überarbeitet werden, damit das Endprodukt einem zu Beginn festgelegten Publikum präsentiert werden kann. Meine Idee ist, dass die Klasse in einer Schreibwerkstatt arbeitet, in welcher die Schreibkonferenzen eingebaut werden können. Im Verlaufe von sieben Wochen werden die entstandenen Texte laufend ins Internet gestellt, damit sie für alle zugänglich sind.

Diese Schreibkonferenzen sollen von einer Lehrperson in die Praxis umgesetzt werden, um festzustellen, ob sie sich positiv auf die Motivation zum Schreiben auswirken. Es soll sich um eine Klasse handeln, welche bereits Erfahrungen mit dem Schreiben gesammelt hat, jedoch bis zum heutigen Zeitpunkt nicht mit Schreibkonferenzen gearbeitet hat.

Diesbezüglich habe ich bereits mit Herrn Peter Roten der 5. Primarklasse von X gesprochen. Er ist interessiert daran, diese Schreibkonferenzen in seiner Klasse auszutesten. Natürlich muss die Schuldirektion damit einverstanden sein, dieses Projekt durchzuführen. Wenn es für Sie in Ordnung ist, bitte ich Sie, die beiliegende Einverständniserklärung zu unterschreiben und mit dem beiliegenden Antwortumschlag an mich zurückzusenden. Falls Sie keine Intervention wünschen, bitte ich Sie, mich diesbezüglich zu informieren.

Freundliche Grüsse

Patrizia Schmid

- Einverständniserklärung
- Rücksendeumschlag

Schuldirektion der Gemeinde

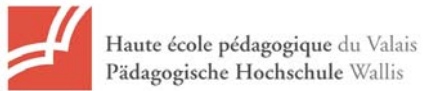
Einverständniserklärung

Die Schuldirektion der Gemeinde ist einverstanden, dass in der 5. Primarklasse von Herrn Peter Roten während sieben Wochen Schreibkonferenzen durchgeführt werden, um zu testen, ob die Schreibmotivation der Schülerinnen und Schülern dadurch erhöht werden kann.

Ort, Datum: _____, 11. 8. 08

Unterschrift: _____
P. Zündli

III. Konzept für die Lehrperson



Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wallis

Schreibkonferenzen in der Primarschule



Patrizia Schmid

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|--|-----------|
| 1. Einführung | 65 |
| 2. Begriffsdefinitionen | 66 |
| 2.1. Prozessorientiertes Schreiben | 66 |
| 2.2. Schreibkonferenzen nach Gudrun Spitta | 67 |
| 3. Konzept für die Durchführung der Schreibkonferenz..... | 69 |
| 3.1. Ziel | 69 |
| 3.2. Einführung der Schreibkonferenz in die Klasse | 69 |
| 3.3. Rahmenbedingungen..... | 70 |
| 3.4. Arbeitsweise..... | 70 |
| 4. Literaturliste: | 72 |

1. Einführung

Das Schreibenlernen gehört zu den fundamentalen Aufgaben schulischer Erziehung und Bildung (vgl. Merz-Grötsch, 2001, S.19). Deswegen wird das Schreiben im Unterricht sehr oft eingesetzt: es werden Texte abgeschrieben, Aufgabenstellungen beantwortet und gelöst, Arbeitsblätter bearbeitet, Merkregeln übertragen und notiert und auch Aufsätze geschrieben oder mit dem heutigen Begriff „Texte geschaffen“. Dieses „Texte schaffen“ ist für viele Schüler¹ eine sehr mühselige Arbeit, da die Schreibmotivation, vor allem am Ende der Schulzeit, sehr tief ist. Dies zeigte eine Studie von Jasmine Merz-Grötsch (2001), welche insgesamt 153 Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 10 und 17 Jahren bezüglich des Schreibens in der Schule befragt hat.

Wer von den Schülern gute Leistungen sehen will, muss dafür sorgen, dass die Schüler motiviert sind, Leistung zu erbringen. Eine neue OECD-Studie (Organisation de coopération et de développement économiques) kam zum Ergebnis, dass motivierte Schüler, die an ihre Leistungen glauben, besser Leistungen erzielen, als unmotivierte Schüler ohne grosses Selbstvertrauen. (OECD, o. J.).

Ein entscheidender Punkt bezüglich der Schreibmotivation von Schülern ist die Wende vom produkt- zum prozessorientierten Schreibunterricht. Im Gegensatz zum produktorientierten Schreibunterricht, bei welchem das Endprodukt, also der verfasste Text im Mittelpunkt steht. Beim prozessorientierten Schreibunterricht geht es darum, wie dieses Endprodukt erzielt worden ist. Der Fokus wird also auf den Prozess, den Weg von der Anfangsidee bis zur Präsentation des Textes, gelegt.

„Schreiben [...] ist immer an Kontexte gebunden: an Kontexte des Denkens, des Formulierens, des Austauschs.“ (Dehn, 1999, S. 1). „Dient das Schreiben in der Schule nur dem Zweck eine Note zu erteilen und den Text im Schulordner abzulegen, so ergibt das Schreiben in der Schule keinen Sinn. Die Schüler müssen die Möglichkeit erhalten, über ihre Texte nachzudenken, diese im Austausch mit anderen zu überdenken, neue Formulierungen vorzunehmen und den Text schliesslich auch für einen Zweck zu gebrauchen, welcher für die Schüler sinnvoll ist.“

Eine Organisationsform, welche diesen Anforderungen gerecht wird, ist die Schreibkonferenz von Gudrun Spitta. Mit Hilfe von Schreibkonferenzen werden die Schüler in einen Schreibprozess eingeladen, mit der Möglichkeit, im Austausch mit Mitschülern über die Texte nachzudenken. Weiter werden den Schülertexten bei Schreibkonferenzen Lesern gegeben, was sich sehr entscheidend auf die Schreibmotivation auswirken kann. Der Lehrplan „Deutsch“ der IEDK (1988) sieht vor, dass die Schüler fähig sind, beim Schreiben auf einen Adressanten, die eigenen Bedürfnisse sowie auf die Textsorte (Brief, Kommentar, Protokoll, Bewerbungsschreiben, Märchen) zu achten. Deswegen müssen die Schüler wissen, an wen sie ihre Texte richten sollen, wer ihre Texte zu Gesicht bekommt und in welche Lage sie sich versetzen sollen.

¹ Um einen besseren Lesefluss zu gewährleisten habe ich nur einen Genus benutzt, gemeint sind aber beide Geschlechter.

2. Begriffsdefinitionen

2.1. Prozessorientiertes Schreiben

Ausgehend vom Zitat von Murray (1986, S. 11 zit. nach Spitta, 1992, S. 20), welches das prozessorientierte Schreiben gut darstellt, wird dieses Kapitel eingeführt: „Writing is rewriting“ also „Schreiben heisst überarbeiten“.

Bei dieser Art des Schreibens steht der Prozess im Zentrum. Nicht das abgelieferte Endprodukt sondern der Weg dahin ist wichtig. Die Schüler sollen lernen, eigenständige Muster zu entwickeln, auch wenn sich die Schüler erst am Anfang ihrer Schreibkarriere befinden. Bereits in der ersten Primarschule bringen die Schüler Strukturierungsnetze der geschriebenen Sprache mit, welche sie auskosten sollten.

Ein sehr wichtiger Faktor des prozessorientierten Schreibens ist der Adressat, also der Leser der Texte. Jeder Text braucht Leser und für den Autor ist es von Bedeutung, vor dem Schreibprozess zu wissen, an wen er seinen Text richten soll. Ist er für meine Klasse bestimmt? Ist er für die Schüler des Kindergartens bestimmt oder vielleicht für die Eröffnung des Elternabends?

Ein wichtiges Merkmal des prozessorientierten Schreibens ist die Zerlegung des Schreibprozesses. In kleinen und übersichtlichen Etappen soll der Weg von der Textidee bis hin zur Präsentation und Nutzung des Textes erfolgen. Das Durchlaufen dieser Phasen erfolgt jedoch nicht durch die genauen Anweisungen der Lehrperson, sondern die Selbständigkeit der Schüler steht im Vordergrund. Aufgabe der Lehrperson ist es, ein Arrangement bereitzustellen, in welchem die Schüler die Möglichkeit haben, diesen Prozess zu durchlaufen. Natürlich können und sollen sich die Schüler Hilfen holen, wenn dies nötig ist, ob von einem anderen Mitschüler oder von der Lehrperson (vgl. ebd.)

In diesen prozessorientierten Unterricht wird auch das Drei-Säulenkonzept des Schreibunterrichts von Peter Sieber (2003, S. 219) untergeordnet, welches in der Problematik dieser Untersuchung bereits kurz angesprochen wurde. Die erste Säule beinhaltet die Erzeugung der Textidee und die Verfassung des Entwurfes. Diese erste Säule entscheidet bereits über Schreibmotivation oder Schreibunlust bei den Schülern. In dieser Säule müssen sich Lehrpersonen im Vorhinein an folgenden Aspekte orientieren: (vgl. Sieber, 2003, zit. nach. Kuonen, Kutzelmann, Röthlin, 2008, S. 26 ff.).

- Schreibaufgabe (**worüber** soll geschrieben werden)
- Adressat (**für wen** soll geschrieben werden)
- Schreibmedien- Materialien (welche **Medien** sind nötig)
- Schreibprozess (in welchen **Phasen** soll geschrieben werden)
- Schreibzeit (**wann** wird geschrieben: zu Hause, eingeplante Zeiten in der Schule...)
- Schreibort /Schreibatmosphäre (**wo** soll geschrieben werden)
- **Sozialform** (mit wem soll geschrieben werden; in Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit...)
- Bewertungskriterien (wird die Schreibleistung **bewertet, wie?**)

Die zweite Säule beinhaltet die Textmaterialisierung, also Schreib – und Überarbeitungsprozesse. In diese Säule können beispielsweise die Schreibkonferenzen von Gudrun Spitta integriert werden, welche später genauer erläutert werden.

Die dritte Säule überprüft die Wirkung des entstandenen Textes auf die Leser, sowie die Beurteilung, Diagnose, Rückmeldung und Beratung an den Autor. Deswegen ist es wichtig, in der ersten Phase genau zu definieren an wen sich die Texte der Schüler richten sollen. Es wird die Frage besprochen, was der Autor mit dem Text bewirken wollte und ob die Leser oder Zuhörer diese Wirkung herausgespürt haben. Zusätzlich werden in dieser Säule auch die Sprach –und Schreibrichtigkeit überprüft, wie Grammatik, formale Korrektheit und Orthographie.

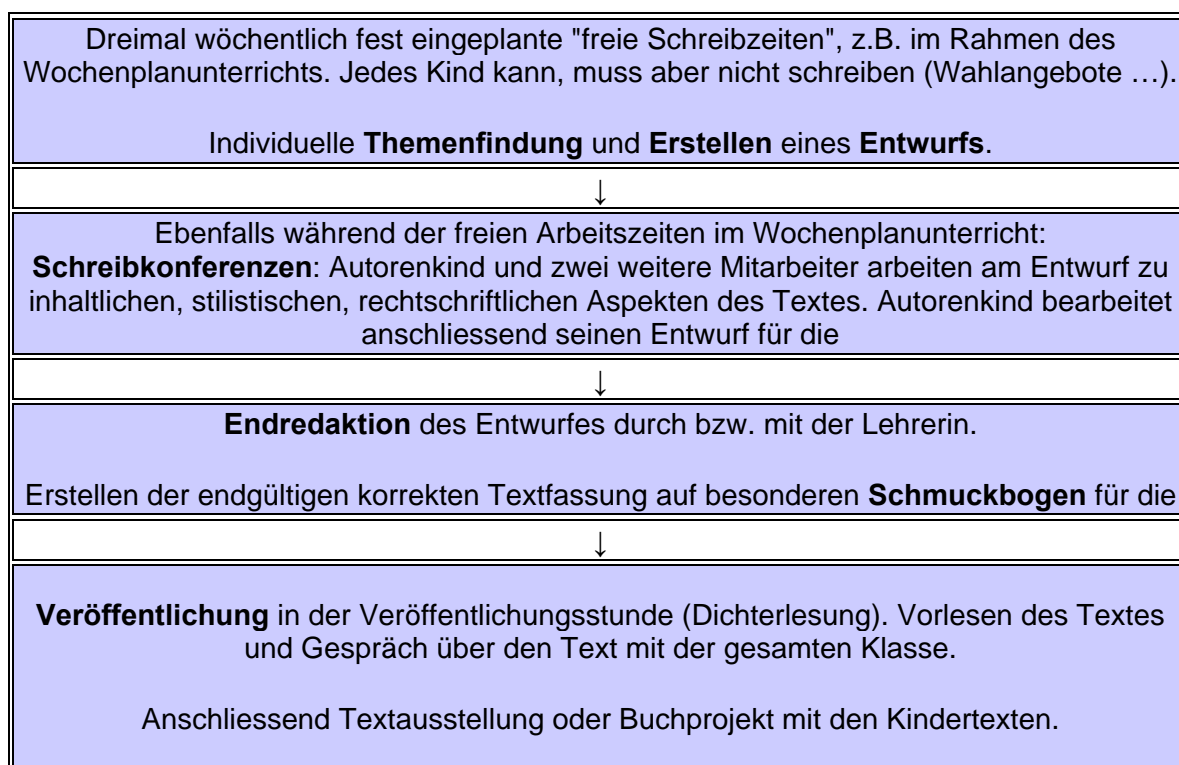
Ein einheitliches Raster kann also für die Beurteilung von geschaffenen Texten nicht verwendet werden, da in jeder Schreibaufgabe jeweils unterschiedliche Ziele verfolgt werden sollen (vgl. ebd.).

2.2. Schreibkonferenzen nach Gudrun Spitta

Donald H. Graves (1983) war Lehrer und Mitglied einer Forschergruppe und setzte sich als einer der ersten mit Schreibkonferenzen auseinander. Gudrun Spitta (1992) orientierte sich für ihr Grundlagenwerk an Graves (ebd.) Definition:

Schreibkonferenzen stellen ein Verfahren dar, einen selbst verfassten Text einer kleinen, kritischen Öffentlichkeit zur Diskussion zu präsentieren, um aus den Reaktionen der Teilnehmer Hinweise für eine eventuelle Überarbeitung des Textes zu erhalten. Unter professionellen Schreibern sind Schreibkonferenzen ein selbstverständlich praktiziertes Verfahren, um die Qualität der eigenen Texte – durch Vortrag und Diskussion – zu überprüfen und gegebenenfalls am Text Veränderungen vorzunehmen. Man trifft sich dazu in Schriftstellerzirkeln, Dichtercafés, in Workshops usw. Eingeführt in die didaktische Diskussion bzw. in die tägliche Unterrichtsarbeit in Grundschulklassen wurde dieses Verfahren Anfang der achtziger Jahre von Donald H. Graves. (Graves, 1983, zit. nach Spitta, 1992, S. 13).

Abbildung 5: Ablaufdiagramm der Schreibkonferenz nach Spitta (1992)



Quelle: vgl. Spitta, 1992, S. 43

Legende zum Ablaufdiagramm der Abbildung 5

Im Schritt stehen die fest eingeplanten Zeiten, während denen die Schüler im Unterricht die Möglichkeit erhalten, an ihren Texten zu arbeiten. Bei diesem Schritt ist es laut Spitta jedoch sehr wichtig, die Schüler selbst entscheiden zu lassen, ob sie zu diesem Zeitpunkt schreiben oder an anderen Aktivitäten arbeiten wollen. Wichtig für die Schüler sind auch die freie Themenwahl und die Wahl der Textart. Während dieser ersten Phase wird neben der Themenfindung auch der erste Entwurf des Textes erstellt.

Im zweiten Schritt folgen die Schreibkonferenzen, welche durch die Auswahl von zwei Mitschülern durch das Autorenkind bestimmt werden. Auch diese Schreibkonferenzen werden während den freien Schreibzeiten durchgeführt. Die Mitarbeiter helfen dem Autorenkind, seinen Text in inhaltlichen, stilistischen und rechtschriftlichen Aspekten zu überprüfen. Anschliessend überarbeitet das Autorenkind seinen Entwurf.

Der dritte Schritt ist die Endredaktion des Entwurfes, meist mit Hilfe der Lehrperson. Die Lehrperson liest den Text durch, um die letzten Unsicherheiten aus dem Weg zu räumen. Danach erhält der Schüler den Schmuckbogen, auf welchem sein Text in die Reinschrift geschrieben wird.

Der letzte Schritt ist die Veröffentlichungsstunde, welche ungefähr einmal pro Woche durchgeführt wird. Alle Schüler, deren Text durch die vorherigen Stadien durchlaufen ist, können an dieser bestimmten Stunde ihren Text präsentieren. Es folgt ein Gespräch über den Text mit der gesamten Klasse. Am Ende eines bestimmten Projektes oder Zeitrahmens werden alle Schülertexte eingesammelt und damit eine Ausstellung für andere Schüler, für einen Elternabend, für Freunde etc. gemacht. Es besteht auch die Möglichkeit ein Buchprojekt mit den Kindertexten zu planen, indem jedes Kind einige seiner Lieblingstexte einbringen lassen darf.

Dies ist die Form, wie sie Gudrun Spitta vorschlägt, jedoch kann die Schreibkonferenz auch anders gestaltet werden, so wie sie in meinem Konzept weiter unten beschrieben wird.

3. Konzept für die Durchführung der Schreibkonferenz

Damit die Schreibkonferenzen in einem sinnvollen Kontext durchgeführt werden können, arbeitet die Klasse während sieben Wochen an einer Schreibwerkstatt zum Thema „Mond“. Jeder Schüler erhält das Übersichtsblatt „Schreibwerkstatt Mond“, auf welchem die obligatorisch sowie freiwillig gelösten Schreibaufgaben gekennzeichnet werden können. Das Übersichtsblatt im Anhang VII beigelegt.

3.1. Ziel

Das Ziel ist, dass die Texte durch prozessorientierten Schreibunterricht verfasst werden. Das heisst, die Schüler bekommen Zeit, ihren Entwurf zu schreiben, ihn zu überarbeiten und schliesslich ins Reine zu schreiben. Der Schüler soll lernen, mit Hilfe von zwei Mitschülern seinen Entwurf nach inhaltlichen und grammatikalischen / orthographischen Normen zu überarbeiten. Ziel ist es, dass nach Ablauf der sieben Schulwochen jeder Schüler zwei Texte im Internet publiziert, welche für alle öffentlich zugänglich sind. Durch das prozessorientierte Schreiben mit Hilfe der Schreibkonferenzen sollen die Schüler zum Schreiben motiviert werden.

3.2. Einführung der Schreibkonferenz in die Klasse

Die Schreibkonferenzen werden eingeführt, in dem die Lehrperson mit zwei Schülern der Klasse eine Schreibkonferenz durchführt und die übrigen Schüler Beobachtungen vornehmen. Diese Einführung findet gegen Ende der ersten Schulwoche statt. Ebenfalls gegen Ende der ersten Schulwoche soll den Schülern die Schreibwerkstatt und deren Arbeitsweise erklärt werden, damit in der zweiten Schulwoche mit der Schreibwerkstatt begonnen werden kann.

3.3. Rahmenbedingungen

Drei Mal wöchentlich erhalten die Schüler 45 Minuten freie Schreibzeiten, welche sich die Schüler selbst einteilen können. Wichtig ist jedoch, dass alle Schüler am Ende der sieben Wochen mindestens mit zwei Texten den gesamten Schreibprozess durchlaufen und diese Texte in die Reinschrift geschrieben haben. Es ist der Lehrperson freigestellt, ob sie nach Ablauf der sieben Testwochen die Schreibwerkstatt weiterführen will oder nicht. Jeweils einmal pro Woche findet die Dichterlesung statt, in welcher die fertigen Texte der Klasse vorgelesen werden können.

3.4. Arbeitsweise

Für die Arbeit an der Schreibkonferenz wird zu Beginn (bei der Einführung der Schreibkonferenz und der Schreibwerkstatt) entschieden, welche drei Schüler während den gesamten sieben Wochen zusammenarbeiten werden. Der Gesamttablauf der Schreibwerkstatt ist im Anhang VIII beigelegt, die Abläufe der Schreibkonferenz I & II befinden sich im Anhang IX.

Schreibwerkstatt

1. Der Schüler entscheidet sich individuell für einen Schreibauftrag aus der Schreibwerkstatt „Mond“.
2. Der Schüler macht ein Brainstorming, was alles in seinen Mond-Text eingefügt werden könnte und beginnt dann erst mit dem Entwurf.

Erste Schreibkonferenz (Inhalt)

1. Nach Erstellung des Entwurfes ruft das Autorenkind seine beiden Mitarbeiter und sie setzen sich zusammen.
2. Das Autorenkind liest seinen Entwurf vor, die beiden anderen hören zu und notieren sich auf Post-it-Zetteln Änderungsvorschläge zum Text. Pro Zettel wird jeweils ein Gedanke aufgeschrieben.
3. Positiv auffallende Punkte werden separat auf den Notizblock geschrieben.
4. Gespräch über den Entwurf, indem die beiden Mitschüler mit Begründung sagen, was ihnen am Text gefallen hat und wo sie Änderungsvorschläge haben.
5. Das Autorenkind nimmt die Rückmeldungen auf, erhält die Post-it-Zettel seiner Mitarbeiter sowie das Blatt mit den positiven Aspekten und kann seinen Entwurf individuell überarbeiten.
6. Wichtig ist, dass das Autorenkind nicht unbedingt alle Änderungsvorschläge integrieren muss.

7. Wird der Text nicht im Internet veröffentlicht, so übt das Autorenkind seinen Text nach der ersten Schreibkonferenz zum Vorlesen ein.
8. Wird der Text im Internet veröffentlicht, so folgt nach der Überarbeitung des Entwurfes die zweite Schreibkonferenz.

Zweite Schreibkonferenz (Grammatik, Rechtschreibung)

1. Nach der Überarbeitung ruft das Autorenkind seine Mitarbeiter für die zweite Schreibkonferenz zu sich.
2. Gemeinsam schauen sie den überarbeiteten Entwurf durch. Sie suchen Fehler im Bereich der Grammatik und der Rechtschreibung und versuchen, diese gemeinsam zu beheben. Falls Fragen vorhanden sind, werden diese aufnotiert und am Ende der zweiten Schreibkonferenz mit der Lehrperson besprochen.
3. In jedem Fall wird der Text nach der zweiten Schreibkonferenz mit der Lehrperson besprochen, damit letzte Unsicherheiten aus dem Weg geräumt werden können.
4. Nach der Besprechung mit der Lehrperson folgt die Reinschrift der Texte. Ein Text wird auf Computer, der andere Text auf einem Ordnerblatt in die Reinschrift geschrieben und eingescannt. Beide Texte werden mit passenden Bildern und Illustrationen versehen.
5. Auch diese beiden Texte werden zum Vorlesen eingeübt.
9. Einmal pro Woche werden die eingeübten Texte in der Dichterlesung der gesamten Klasse präsentiert. Nach der Präsentation der Geschichte durch das Autorenkind findet eine Diskussion mit der Klasse statt.
10. Die beiden fürs Internet bestimmten Texte werden der Lehrperson abgegeben und auf folgender Homepage öffentlich zugänglich gemacht: www.rhone.ch/roten-peter

4. Literaturliste:

- Dehn, M. (1999). *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Berlin.
- Kuonen, E. ; Kutzelmann S. ; Röthlin, W. (2008). *Fachdidaktik Deutsch. Schreibdidaktik*. Brig, Fribourg, Zentralschweiz-Luzern: Unveröffentlichtes Manuskript an der Pädagogischen Hochschule Wallis, Pädagogischen Hochschule Fribourg und der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz-Luzern.
- Graves, D. (1982). *Teachers and children at work*. London: Heinemann.
- IEDK (1998). *Lehrplan Deutsch. 1. bis 6. Schuljahr*. Ebikon: ZBS.
- Merz-Grötsch, J. (2001). *Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Eine empirische Analyse*. Freiburg im Breisgau. Fillibach.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality: A clinical and experimental study of 50 men of college age*. New York: Oxford University Press.
- OECD. (o.J.) *Organisation de coopération et de développement écologiques*. [Internet]. Unter : http://www.oecd.org/document/8/0,3343,fr_2649_201185_15494856_1_1_1_1,00.html. [06.07.2008].
- Sieber, P. (2003). *Modelle des Schreibprozesses*. In Bredel, Günther, Klotz, Ossner & Siebert-Ott. (Hrsg.) *Didaktik der deutschen Sprache. Band 1*. (S.208 – 223). Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.
- Spitta, G. (1992). *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg von spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten*. Berlin: Cornelsen Verlag.

IV. Schreibwerkstatt „Mond“

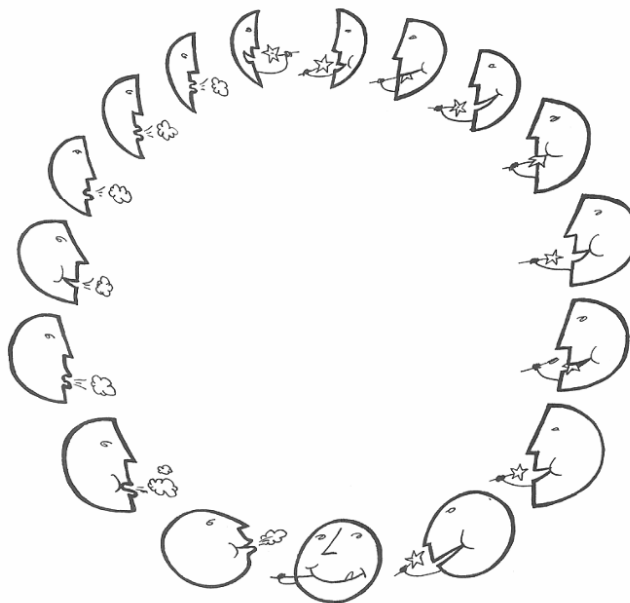
Stell dir vor, der Mond sitzt neben dir

Schreib-Werkstatt

Schreibangebote

(zusätzlich zu den Angeboten im Sprachbuch S. 70–71)

- ☐ 1 Stell dir vor, der Mond sitzt neben dir
- ☐ 2 Mondanfänge
- ☐ 3 Mond- und Sternenden
- ☐ 4 Mond-Mitten
- ☐ 5 Mond und Erde
- ☐ 6 Mondmärchen
- ☐ 7 Eine Mondreise
- ☐ 8 Mondtagebuch
- ☐ 9 Der Mond ist aufgegangen
- ☐ 10 Vollmond
- ☐ 11 Mondspiele
- ☐ 12 Mondgebäck
- ☐ 13 Mondlaterne
- ☐ 14 Mondphasen
- ☐ 15 Mond-Entstehung
- ☐ 16 Mondwörter
- ☐ 17 Mondmusik



1 Stell dir vor, der Mond sitzt neben dir



- Lies den Titel dieses Blattes, schliesse am besten deine Augen und versuche dir die Situation vorzustellen:
 - Wie sieht der Mond aus?
 - Wie benimmt er sich neben dir?
 - Wie ist das für dich?
 - Was sagt er zu dir?
 - ...
- Schreibe alle die Wörter frei verteilt auf das Blatt, die dir spontan in den Sinn kommen. (Du kannst auch zeichnen.)
- Verbinde die Wörter, die besonders eng zusammengehören, mit Strichen.
- Schreibe mit Hilfe dieses Ideennetzes deine Geschichte.

2 Mondanfänge



- Wähle aus den folgenden drei Texten einen aus.
- Erfinde eine Fortsetzung.
- Achte auf einen genauen Anschluss (Personen, Satzübergang).

A Eines Nachts wache ich in meinem Bett auf. Da trifft mich ein Lichtstrahl im Gesicht und kitzelt mich in der Nase. Müde weiche ich dem Schein aus. Schon wieder kitzelt's so ekelhaft in meiner Nase. Blinzelnd versuche ich zu erfassen, woher der Lichtstrahl kommt. Am Vorhang vorbei, zum offenen Fenster hinaus, durch die Äste der mächtigen Linde schaue ich direkt in den Mond. Er scheint mir zuzulächeln, als wolle er mich einladen. Neugierig geworden, stehe ich auf.

.....

B Auf der lieblichen Insel Nauru lebte ein Mädchen mit seiner Grossmutter am Fusse eines alten Baumes. Das Mädchen hiess Der Baum war so hoch, dass sein Wipfel den Himmel berührte, und seine breiten Zweige, ganz dicht mit Blättern bedeckt, waren so zahlreich, dass weder Regen noch Sonnenschein jemals hindurchdringen konnten. Eines Abends hörte lange, unheimliche Laute. Ihre Grossmutter war noch nicht zurückgekehrt, und so kletterte sie in die Äste, um Schutz zu finden.

.....

C Der traurige Mond

Es gibt so viele Sterne, aber der Mond ist allein – das ist ungerecht. Mit wem soll er Freundschaft schliessen? Die Sterne spielen lieber mit ihresgleichen, ebenso die Hunde, die Frösche, die Kinder, die Blätter auf den Bäumen.

«Vielleicht geht irgendwo in der Welt jemand herum, der genau so ist wie ich und der sich ebenfalls einsam und traurig fühlt», sagte sich der Mond und begann zu suchen. Er durchsuchte alle Kamine, mit seinen Strahlen tastete er das Moos im Wald ab, er drehte die Heuhaufen um, er schaute hinter jedes Wölkchen – aber er fand nichts.

Bis er dann einmal

3 Mond- und Sternenden



- Wähle einen der untenstehenden Textschlüsse und versuche dazu einen Anfang und Mittelteil sowie einen passenden Titel zu finden.
- Notiere als erstes deine spontanen Einfälle/Wörter/Ideen zu den Stichwörtern (frei verteilt auf ein Blatt).
- Verbinde diejenigen Ideen, die besonders eng zusammengehören, durch Striche. (Du kannst deine Ideen auch mit Hilfe einer Zeichnung oder Bildergeschichte skizzieren.)
- Schreibe deine Geschichte auf und lies sie den andern vor.

A

«Die Nachtsterne sind aufgeblüht», sagten die kleinen Kinder. Aber die weissen Frauen und Männer wussten es besser: «Der weisse Stern ist gekommen, um mit uns zu leben.»

Seither lebt der Stern als weisse Seerose auf dem Wasserspiegel der Seen.

Stichwörter: Nachtsterne aufgeblüht
weisser Stern – mit uns zu leben
als weisse Seerose

B

Seit jener Begebenheit wandert der Mond als Begleiter um die Erde und zeigt sich jeden Tag von der gleichen Seite und doch neu.

Stichwörter: wandert als Begleiter
jeden Tag von der gleichen Seite
und doch neu

C

Dabei wurde der Mond so schwer verletzt, dass ihm das Licht ausging. – Später kam er wieder; doch seither scheint sein Licht nicht mehr ununterbrochen.

Stichwörter: Mond verletzt – Licht ausging
seither scheint er nicht mehr ununterbrochen

4 Mond-Mitten



- Wähle eine der beiden folgenden Geschichten aus und versuche einen Mittelteil und eine passende Überschrift zu finden. Achte auf genaue Übergänge, Satzanschlüsse.
(Du kannst ein separates Blatt benützen, wenn der Platz nicht reicht.)

A

Seit langer Zeit beschäftigen sich die Menschen damit herauszufinden, woher der Mond komme. Wie sie sich nun gegenseitig ihre Ideen erklärten, vertraten sie ihre Ansichten immer heftiger und stritten miteinander, wer nun recht habe. Da rief ein kleines Kind dazwischen: «Warum fragt ihr nicht den Mond selbst?» So luden sie den Mond auf den nächsten Neumond ein, da er dann ja frei habe.
«Also», begann der Mond, «ich will euch erzählen, woher ich komme:

Alle waren überrascht, besonders die Wissenschaftler auf der Erde.

B

Vor langen Zeiten, als die Welt anders war, als sie jetzt ist,

Als das Mädchen so gesprochen hatte, kam der Mond auf sie zu, legte seine Arme um sie und begann mit ihr durch die Luft zu segeln, und bis auf den heutigen Tag kann man das Mädchen sehen, wie es mit dem Mond durch den Himmel reist.

5 Mond und Erde



- Schreib allein oder mit jemandem aus der Klasse ein nächtliches Gespräch auf zwischen dem Planeten Erde und seinem Begleiter Mond.
Vielleicht musst du/müsst ihr zuerst Stichwörter auf ein Blatt Papier notieren.
Mögliche Anknüpfungspunkte:
 - Seit dem Besuch der Astronauten auf dem Mond ist dieser neugierig geworden.
 - So fragt er die Erde immer bei Vollmond über ihren Alltag aus (Menschen, Tiere, Pflanzen etc.).
 - Manchmal streiten sie miteinander, dann steht die Erde dem Mond vor dem Licht ...

Mond:

.....

.....

Erde:

.....

.....

M:

.....

.....

E:

.....

.....

6 Mondmärchen



Wähle eine der beiden folgenden Aufgaben aus:

- Gestalte das Märchen allein oder in der Gruppe zu einem Rollentext um und trage/tragt ihn vor (als Geschichte, Hörspiel, Kasperltheater).
- Zeichne das Märchen in einen Comic um.

Vorzeiten gab es ein Land, wo die Nacht immer dunkel und der Himmel wie ein schwarzes Tuch darübergebreitet war, denn es ging dort niemals der Mond auf, und kein Stern blinkte in der Finsternis. Bei Erschaffung der Welt hatte das nächtliche Licht nicht ausgereicht. Aus diesem Land gingen einmal vier Burschen auf die Wanderschaft und gelangten in ein anderes Reich, wo abends, wenn die Sonne hinter den Bergen verschwunden war, auf einem Eichbaum eine leuchtende Kugel stand, die weit und breit ein sanftes Licht ausgoss. Man konnte dabei wohl alles sehen und unterscheiden, wenn es auch nicht so glänzend wie die Sonne war. Die Wanderer standen still und fragten einen Bauern, der da mit seinem Wagen vorbeifuhr, was das für ein Licht sei. «Das ist der Mond», antwortete dieser, «unser Schultheiss hat ihn für drei Taler gekauft und an den Eichbaum befestigt. Er muss täglich Öl aufgiessen und ihn rein erhalten, damit er immer hell brennt. Dafür erhält er von uns wöchentlich einen Taler.»

Als der Bauer weggefahren war, sagte der eine von ihnen: «Diese Lampe können wir brauchen, wir haben daheim einen Eichbaum, der ebenso gross ist, daran können wir sie hängen. Was für eine Freude, wenn wir nachts nicht in der Finsternis herumtappen!» - «Wisst ihr was?» sprach der zweite, «wir wollen Wagen und Pferde holen und den Mond wegführen. Sie können sich hier einen anderen kaufen.» - «Ich kann gut klettern», sprach der dritte, «ich will ihn schon herunterholen.» Der vierte brachte einen Wagen mit Pferden herbei, und der dritte stieg den Baum hinauf, bohrte ein Loch in den Mond, zog ein Seil hindurch und liess ihn herab. Als die glänzende Kugel auf dem Wagen lag, deckten sie ein Tuch darüber, damit niemand den Raub bemerken sollte. Sie brachten ihn glücklich in ihr Land und stellten ihn auf eine hohe Eiche. Alte und Junge freuten sich, als die neue Lampe ihr Licht über alle Felder leuchten liess und Stuben und Kammern damit erfüllte. Die Zwerge kamen aus den Felsenhöhlen hervor, und die kleinen Wichtelmänner tanzten in ihren roten Röckchen auf den Wiesen den Ringeltanz.

Die vier versorgten den Mond mit Öl, putzten den Docht und erhielten wöchentlich ihren Taler. Aber sie wurden alte Greise, und als der eine erkrankte und seinen Tod voraussah, verordnete er, dass der vierte Teil des Mondes als sein Eigentum ihm mit in das Grab sollte gegeben werden. Als er gestorben war, stieg der Schultheiss auf den Baum und schnitt mit der Heckenschere ein Viertel ab, das in den Sarg gelegt ward. Das Licht des Mondes nahm ab, aber noch nicht merklich. Als der zweite starb, ward ihm das zweite Viertel mitgegeben, und das Licht minderte sich. Noch schwächer ward es nach dem Tod des dritten, der gleichfalls seinen Teil mitnahm, und als der vierte ins Grab kam, trat die alte Finsternis wieder ein. Wenn die Leute abends ohne Laterne ausgingen, stiessen sie mit den Köpfen zusammen.

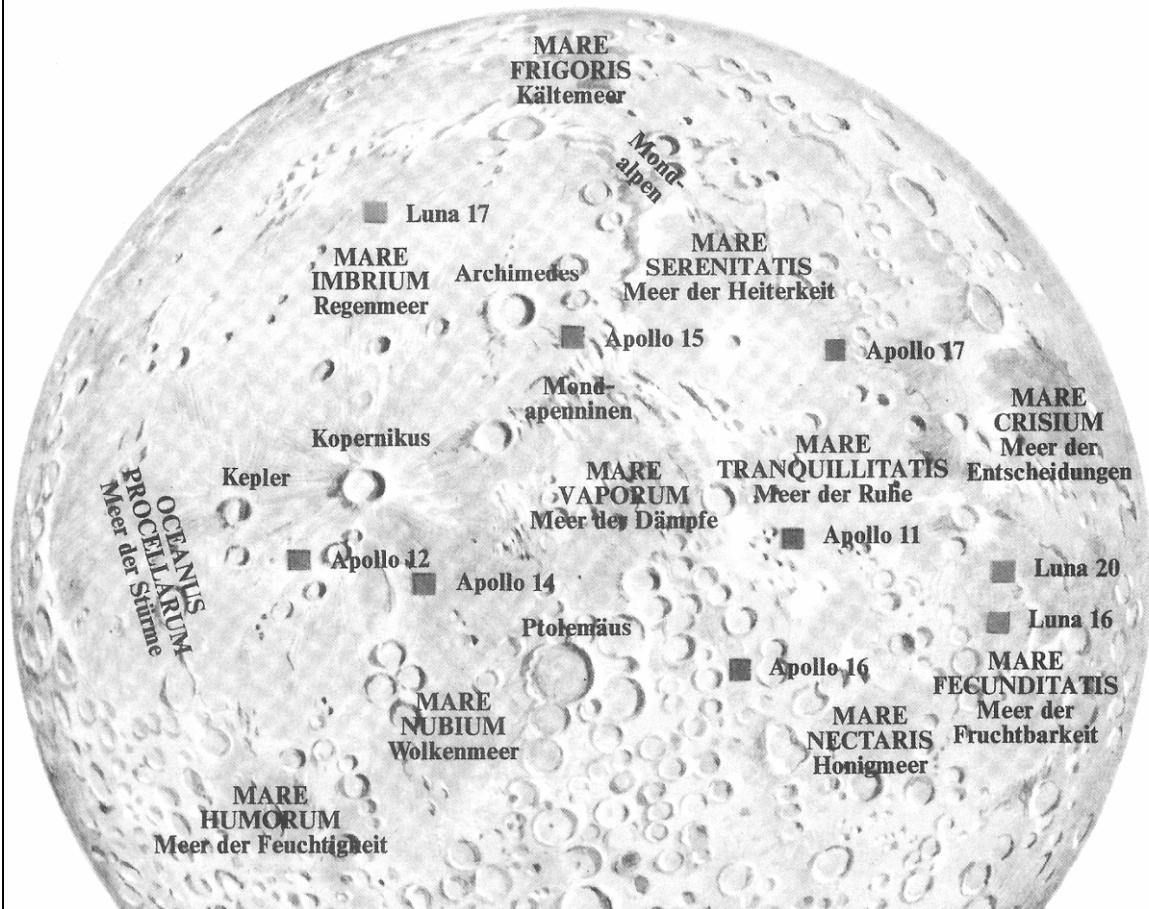
Als aber die Teile des Mondes in der Unterwelt sich wieder vereinigten, so wurden dort, wo immer Dunkelheit geherrscht hatte, die Toten unruhig und erwachten aus ihrem Schlaf. Sie erstaunten, als sie wieder sehen konnten – das Mondlicht war ihnen genug, denn ihre Augen waren so schwach geworden, dass sie den Glanz der Sonne nicht ertragen hätten. Sie erhoben sich, wurden lustig und nahmen ihre alte Lebensweise wieder an. Ein Teil ging zum Spiel und Tanz, andere liefen in die Wirtshäuser, wo sie Wein forderten, sich betranken, tobten und zankten und endlich ihre Knüttel aufhoben und sich prügeln. Der Lärm ward immer ärger und drang endlich bis in den Himmel hinauf. Der heilige Petrus, der das Himmelstor bewacht, glaubte, die Unterwelt wäre in Aufruhr geraten, und rief die himmlischen Heerscharen zusammen, die den bösen Feind, wenn er mit seinen Gesellen den Aufenthalt der Seligen stürmen wollte, zurückjagen sollten. Da sie aber nicht kamen, so setzte er sich auf sein Pferd und ritt durch das Himmelstor hinab in die Unterwelt. Da brachte er die Toten zur Ruhe, hiess sie sich wieder in ihre Gräber legen und nahm den Mond mit fort, den er oben am Himmel aufhing.

(Gebr. Grimm)

7 Eine Mondreise



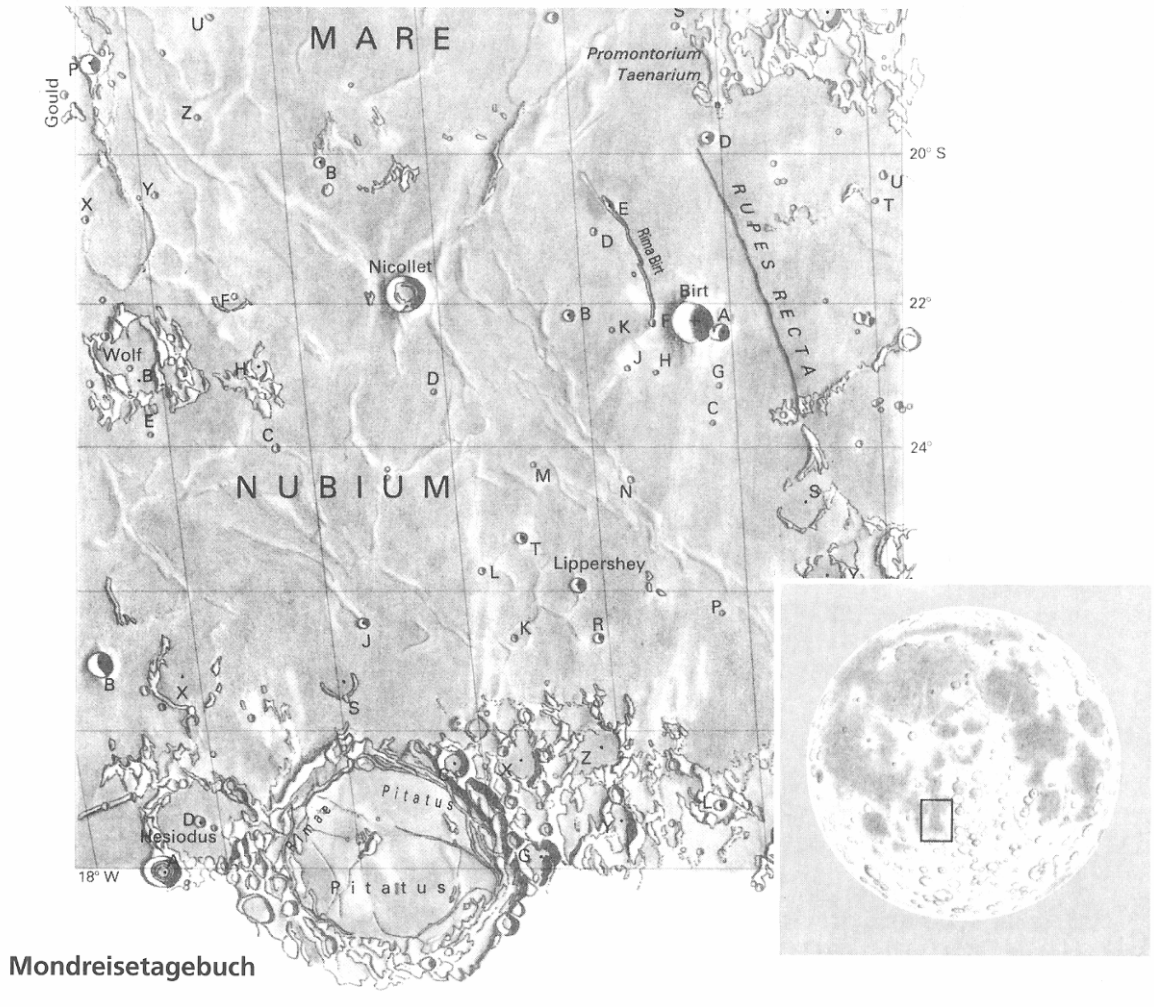
- Vor dir liegt eine Mondkarte. Klangvolle Namen wie Honigmeer, Regenbogenbucht locken: Plane für deine Klasse eine Mondreise und zeichne sie auf der Karte ein.
- Überlege dir dabei auch die Transportmittel, Aktivitäten unterwegs und wie lange deine Reise dauern soll. Wo und wie stellst du dir die Übernachtungen vor?
- Halte deine Reisepläne in der untenstehenden Tabelle fest. (Du kannst für einen Tag auch mehr als eine Zeile benützen und bei Bedarf auf der Rückseite weiterfahren.)



| Tag | Reiseziel | Transport/Aktivitäten | Übernachtung |
|-------|-----------|-----------------------|--------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

8 Mondtagebuch

- Zeichne auf der Mondkarte unten deine Reiseroute ein und berichte in einem Reisetagebuch über deine phantastische Mondreise.



9 Der Mond ist aufgegangen



Matthias Claudius hat das untenstehende Gedicht 1773 geschrieben.

- Wie sieht deine Umgebung aus, wenn der Mond aufgeht? Was für Gedanken kommen dir dabei?
- Ersetze die Wörter, Zeilen oder Sätze, die für dich heute nicht mehr «stimmen», durch deine eigenen Beobachtungen/Stimmungen/Gefühle.

Der Mond ist aufgegangen

Der Mond ist aufgegangen,
die goldenen Sternlein prangen
am Himmel hell und klar,
der Wald steht schwarz und schweiget,
und aus den Wiesen steigt
der weisse Nebel wunderbar.

Wie ist die Welt so stille
und in der Dämmerung Hülle
so traulich und so hold
als eine stille Kammer,
wo ihr des Tages Jammer
verschlafen und vergessen sollt.

Seht ihr den Mond dort stehen?
Er ist nur halb zu sehen
und ist doch rund und schön.
So sind wohl manche Sachen,
die wir getrost belachen,
weil unsere Augen sie nicht sehen.

Matthias Claudius (1773)

(19)

10 Vollmond



- Wähle eines der beiden Bilder von Paul Klee aus. Was siehst du?
- Schreib deine Gedanken vorerst stichwortartig auf.
- Versuche mit Hilfe dieser Stichwörter ein stimmungsvolles «Mondlied» oder Vollmondgedicht zu gestalten (es muss nicht reimen!).



MONDLIED. 1927. Klee-Stiftung, Bern



TIERE BEI VOLLMOND. 1927. F. C. Schang Collection, New York

11 Mondspiele



Wähle eine der beiden folgenden Spielideen aus:

A

- 1 Erfinde ein Mondspiel zum Hüpfen (für draussen auf dem Pausenplatz).
- 2 Skizziere es und schreibe dazu auf einem Blatt Papier die Regeln auf.
- 3 Zeichne das Spiel mit Kreide auf.
- 4 Erkläre das Spiel den Mitspielerinnen und Mitspielern.
- 5 Spielt es in der Gruppe.

B

- 1 Erfinde allein, zu zweit oder mit andern in einer Gruppe ein Mondbrettspiel (wie Gänsespiel, Leiterlenspiel etc.) mit Würfel, z.B.:
Feld 29: Es ist Neumond. Du fürchtest dich in der Dunkelheit vor dem Weitergehen.
einmal mit Würfeln aussetzen.
Feld 36: Eine Mondrakete setzt zum Landen an. Du machst dich aus dem Staub.
10 Felder vorrücken.
- 2 Entwickle evtl. zusätzliche Fragekarten, z.B.:
 - Wann war der letzte Vollmond?
 - Nenne eine Redewendung mit «Mond».

Mein Spielentwurf:

12 Mondgebäck



- Lies das untenstehende Rezept genau und setze es nach Möglichkeit in die Tat um.
- Lassen sich mit etwas Phantasie verschiedene Mondphasen oder das Mondgesicht oder ... darstellen?
- Als Gedächtnisstütze kannst du die Rezepte farbig illustrieren.

Zutaten

Arbeitsvorgang

250 g Butter

in eine Schüssel geben, geschmeidig rühren

250 g Zucker

3 Eier (oder 1 Ei, 3 Eigelb,
3–4 Esslöffel Milch)

beigeben, schaumig rühren

1 Prise Salz

1 Zitronenschale, abgerieben

500 g Mehl

daruntermischen, zusammenfügen, kühlstellen

Formen: 5–7 mm dick auswallen, verschiedene Monde u. Sterne ausstechen oder selber formen, mit Eigelb bestreichen.
Vor dem Backen, wenn möglich, kühlstellen.

Backen: Ca. 10 Min. bei guter Mittelhitze (200 Grad) in der Mitte des vorgeheizten Ofens.

Variante:

Black and White-Gebäck

Den hellen Teig halbieren.

Die eine Hälfte mit 40 g Schokoladenpulver mischen.

Für deine Mondformen, Mondgesichter, ... hellen und dunklen Teig verwenden.

Backen wie oben.

13 Mondlaterne



- Informiere dich in Werkbüchern unter dem Stichwort «Laternen» über die verschiedenen Möglichkeiten, einen solchen Gegenstand zu basteln.
- Wähle eine mögliche Machart aus und verändere sie so, dass sie zum Thema Mond/Mondlaterne passt.
- Lege die Reihenfolge der Arbeitsschritte fest.
- Schreibe die Bastelanleitung in einfachen Sätzen auf.
- Ergänze sie evtl. mit einfachen Zeichnungen oder Skizzen.

Wo und wem könnte die Mondlaterne leuchten?

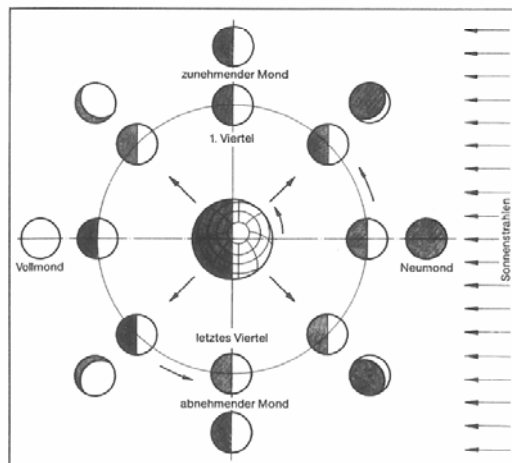
Bastelanleitung Mondlaterne von

14 Mondphasen



- Lies den untenstehenden Text und vergleiche ihn mit der graphischen Darstellung.
- Such dir eine Lampe, einen Tischtennisball und einen Tennisball (oder zwei Bälle in einem ähnlichen Grössenverhältnis).
- Probiere nun in einem Versuch die Mondbewegung aufzuzeigen.
- Halte in einfachen kurzen Sätzen (z.B. verbalen Wortketten) fest, wie dein Versuch aufgebaut werden muss und was man dabei erkennt. Vergiss dabei nicht, das Material zu erwähnen.

Der Mond ist der nächste Himmelskörper der Erde. Er strahlt kein eigenes Licht aus. Der Mond bewegt sich um die Erde. Dazu braucht er rund 28 Tage und wendet dabei der Erde immer dieselbe Seite zu. Zugleich bewegt sich die Erde um sich selbst und um die Sonne. Dadurch ist der Mond von der Erde aus gesehen, zuerst an der rechten Seite beleuchtet. Er erscheint uns als schmale,



*Mond.
 Zur Erklärung der
 Mondphasen:
 der Mondlauf im
 Anblick von Norden
 auf die
 Mondbahnebene.
 Im äusseren Ring die
 Mondphasen von der
 Erde aus gesehen*

von Tag zu Tag dicker werdende, nach links offene Sichel, bis der «Halbmond» erreicht und schliesslich die ganze Mond-Halbkugel, die wir sehen, beleuchtet ist: «Vollmond». Dann nimmt der Mond wieder ab, d.h. die Sonnenbestrahlung wird von rechts nach links immer geringer, bis der «Halbmond» und schliesslich nur noch die nach rechts offene Sichel zu sehen ist.

Eine Mondfinsternis ergibt sich, wenn zu bestimmten Zeiten die Erde genau zwischen Sonne und Mond zu stehen kommt. Ihr Schatten fällt dann auf den Mond und verdunkelt ihn ganz (total) oder zum Teil.

nach: Schweizer Lexikon und Schüler-Duden Astronomie S. 241

15 Mond-Entstehung



- Unterstreiche und kläre im untenstehenden Text, was du nicht verstehst.
- Schreibe aus dem Text in Stichworten heraus, was dir wichtig scheint.

Entstehung: Über die Entstehung des Mondes und der Mondformen gab es vor den Apollo-Flügen im wesentlichen drei Theorien: die gleichzeitige Bildung von Erde und Mond als *Doppelplanet*, die *Herauslösung* des Mondes aus der Erdkruste oder der *Einfang* des Mondes durch die Erde. Nach heutigem Wissen ist der Mond vor 4,7 Milliarden Jahren in der Nähe der Erde wahrscheinlich als Verdichtung der «vorirdischen» Gas- und Staubwolke, möglicherweise auch durch Abspaltung von der Erde entstanden. Die durch die Erde bedingte starke Gezeitenwirkung sowie ein starker Materieeinfall auf den Mond führten zur Erhitzung der äusseren Schichten auf über 1200 Grad und zu deren Schmelzen bis in etwa 1000 km Tiefe. Die so entstandene *Mondkruste* wurde durch weitere lokale Aufschmelzungen vor 3,7 Milliarden Jahren auf Grund vulkanischer Aktivitäten mehrfach umgestaltet. Seit etwa 3,2 Milliarden Jahren ist die Mondoberfläche kalt und bis in etwa 1000 km Tiefe fest.

16 Mondwörter



- Welche Bedeutung haben die untenstehenden «Mondwörter»?
- Schlage in Wörterbüchern oder Lexika nach und schreibe die Erklärungen heraus.
Du kannst auch in eigenen Worten schreiben.
- Findest du noch weitere «Mondwörter»?

Bedeutung

Mondfisch

Mondfleck

Mondhornkäfer

Mondklee

Mondsee

Mondstein

17 Mondmusik



- Probiere auf einem Instrument (z.B. Flöte, Xylophon, ...) Töne und Tonfolgen, Takte und Rhythmen aus, die zum Thema Mond/Mondlicht/Mondnacht passen.
- Versuche, deine Melodie aufzuschreiben.
- Findest du auch einen Text dazu?

Handwriting practice lines for the text area.

V. Schülerfragebogen I & II

SCHÜLERFRAGEBOGEN I



Teil A: Schreiben im Allgemeinen

1. Was geht dir durch den Kopf, wenn du das Wort „Schreiben“ hörst?
Beantworte diese Frage mit nur einem Wort.

2. Wie gerne schreibst du?

☐ Sehr gerne ☐ Gerne ☐ Nicht so gerne ☐ Ungern

- 3.1 Worüber schreibst du am liebsten?

- 3.2 Worüber schreibst du nicht gerne?

Teil B: Schreiben in deiner Freizeit

4. Schreibst du....

- ☐ Postkarten aus den Ferien
- ☐ SMS
- ☐ mit einer Brieffreundin / einem Brieffreund
- ☐ im Chat (z.B. MSN, Netlog, Skype...)
- ☐ in ein Tagebuch
- ☐ E-Mails
- ☐ Notizen, um wichtige Sachen nicht zu vergessen
- ☐ Gratulationskarten an Weihnachten, Geburtstagen, Muttertag, Ostern...
- ☐ einen Einkaufszettel
- ☐ in Rätselbüchern oder Rätselzeitschriften
- ☐ Gedichte
- ☐ Geschichten

4.1 Gibt es noch weitere Situationen, in denen du in deiner Freizeit schreibst?

Teil C: Schreiben in der Schule

5. Was geht dir durch den Kopf, wenn du den Ausdruck „Schreiben in der Schule“ hörst? Beantworte diese Frage mit nur einem Wort.

6. Erinnerst du dich an einen Text (Geschichte, Gedicht, Erzählung...), den du im letzten Schuljahr geschrieben hast?

☐ Ja

☐ Nein

- 6.1 Wenn ja, zu welchem Thema hast du deinen Text geschrieben?

- 6.2 Wer hat diesen Text gelesen?

7. Was musst du tun, um im „Texte schaffen“ eine gute Note zu erhalten?

4. Welchen Problemen begegnest du beim „Texte schaffen“?

- ☐ Ich sehe keinen Sinn darin, einen Text zu schreiben
- ☐ Ich weiss nicht für wen ich meinen Text schreiben soll
- ☐ Mir fällt zum Thema wenig ein
- ☐ Ich habe Mühe, meine Ideen in einen Text einzubringen
- ☐ Ich habe zu wenig Zeit, um meinen Text zu schreiben
- ☐ Es gelingt mir selten, meine Ideen verständlich zu formulieren
- ☐ Ich habe Angst, Fehler zu machen

- ☐ Ich habe keine der oben genannten Probleme beim „Texte schaffen“

7. Denkst du, es wäre hilfreich für dich, die Entwürfe deiner Texte mit Mitschülern zu diskutieren, bevor sie ins Reine geschrieben werden?

☐ Ja

☐ Nein

7.1 Begründe

8. Konntest du einen von dir geschriebenen Text jemandem vorlesen?

☐ Ja

☐ Nein

8.1 Wenn ja, wem?

8.1 Wie fühltest du dich während dem Vorlesen deines Textes?

- ☐ Wohl
☐ Unwohl
☐ Keines von beiden

9. Weshalb muss man deiner Meinung nach in der Schule lernen, Texte zu schreiben?

Danke

SCHÜLERFRAGEBOGEN II



Teil A: Schreiben im Allgemeinen

1. Was geht dir durch den Kopf, wenn du das Wort „schreiben“ hörst? Beantworte diese Frage mit nur einem Wort.

2. Wie gerne schreibst du?

☐ Sehr gerne ☐ Gerne ☐ Nicht so gerne ☐ ungern

- 3.1 Worüber schreibst du am liebsten?

- 3.2 Worüber schreibst du nicht gerne?

Teil B: Schreiben in deiner Freizeit

4. Schreibst du....

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Postkarten aus den Ferien |
| <input type="checkbox"/> | SMS |
| <input type="checkbox"/> | mit einer Brieffreundin / einem Brieffreund |
| <input type="checkbox"/> | im Chat |
| <input type="checkbox"/> | in ein Tagebuch |
| <input type="checkbox"/> | E-Mails |
| <input type="checkbox"/> | Notizen, um wichtige Sachen nicht zu vergessen |
| <input type="checkbox"/> | Gratulationskarten an Weihnachten, Geburtstagen, Muttertag, Ostern... |
| <input type="checkbox"/> | einen Einkaufszettel |
| <input type="checkbox"/> | in Rätselbüchern oder Rätselzeitschriften |
| <input type="checkbox"/> | Gedichte |
| <input type="checkbox"/> | Geschichten |
-

4.1 Gibt es noch weitere Situationen, in denen du in deiner Freizeit schreibst?

Teil C: Schreiben in der Schule

5. Was geht dir durch den Kopf, wenn du den Ausdruck „Schreiben in der Schule“ hörst? Beantworte diese Frage mit nur einem Wort.

6. Erinnerst du dich an einen Text (Geschichte, Gedicht, Erzählung...), den du in diesem Schuljahr geschrieben hast?

☐ Ja

☐ Nein

- 6.1 Wenn ja, zu welchem Thema hast du deinen Text geschrieben?

- 6.2 Wer hat diesen Text gelesen?

7. Was musst du tun, um im „Texte schaffen“ eine gute Note zu erhalten?

8. Welchen Problemen bist du während der Schreibwerkstatt „Mond“ begegnet?

☐ Ich wusste nicht, warum / wozu ich einen Text schreiben sollte

☐ Ich wusste nicht für wen ich meinen Text schreiben soll

☐ Mir fiel zu den Aufgaben wenig ein

☐ Ich hatte Mühe, meine Ideen in einen Text einzubringen

☐ Ich hatte zu wenig Zeit, um meinen Text zu schreiben

☐ Es gelang mir selten, meine Ideen verständlich zu formulieren

☐ Ich hatte Angst, Fehler zu machen

☐ Ich wollte meinen Text nicht ins Internet stellen

☐ Ich wollte meinen Text nicht vorlesen

☐ Ich hatte keine der oben genannten Probleme bei der Schreibwerkstatt „Mond“

9. Folgende **drei Aussagen** haben mich während der Schreibwerkstatt „Mond“ am meisten motiviert:

- ☐ Ich wusste von Anfang an, dass zwei meiner Texte ins Internet gestellt werden
- ☐ Ich hatte eine grosse Auswahl an möglichen Aufgaben zur Verfügung
- ☐ Ich erhielt genug Zeit, um meinen Text zu schreiben
- ☐ Ich konnte meinen Entwurf in der Schreibkonferenz mit zwei Mitschülern überarbeiten
- ☐ Ich konnte all meine geschriebenen Texte der Klasse präsentieren
- ☐ Ich konnte selbst auswählen, welche der freiwilligen Aufgaben ich lösen will und in welcher Reihenfolge ich diese löse

10. Bezüglich der Schreibkonferenz...

- ☐ Ich fand es gut, meinen Entwurf in den Schreibkonferenzen zu überarbeiten
- ☐ Ich war motiviert, einen guten Entwurf zu schreiben, da ich diesen danach zwei Mitschülern überarbeiten konnte
- ☐ Bei der ersten Schreibkonferenz versuchte ich, meinen Entwurf spannend vorzulesen, damit das Interesse der beiden Mitarbeiter geweckt werden konnte
- ☐ Es motivierte mich, dass ich selbst auswählen konnte, mit wem ich meinen Entwurf überarbeiten will
- ☐ Die Verbesserungsvorschläge meiner Mitschüler in der Schreibkonferenz I (Inhalt) waren hilfreich für mich
- ☐ Die Verbesserungsvorschläge meiner Mitschüler in der Schreibkonferenz II (Grammatik, Rechtschreibung) waren hilfreich für mich

11. Weshalb muss man deiner Meinung nach in der Schule lernen, Texte zu schreiben?

Danke

VI. Fragen an die Lehrperson

Allgemeiner Eindruck

- Nennen Sie bitte die positiven Aspekte der Schreibkonferenz, auf welche Sie zurückblicken können.
- Nennen Sie bitte die negativen Aspekte der Schreibkonferenz, welchen Sie begegnet sind.

Motivationaler Bereich

- Wie schätzen Sie die Schreibmotivation dieser Klasse im Vergleich zu vorherigen Schulklassen ein?
- Auf welchen Erkenntnissen beruhen Ihre Aussagen?

Organisationsform des Schreibunterrichts

- Werden Sie weiterhin prozessorientierter Schreibunterricht organisieren?

Zielerreichung

- Konnten alle Schüler die obligatorischen Aufträge lösen sowie zwei Texte im Internet veröffentlichen?
- Gab es Schüler, welche zusätzlich zu den obligatorischen Aufträgen fakultative gelöst haben?

VII. Übersichtsblatt „Schreibwerkstatt Mond“

Schreibwerkstatt „Mond“

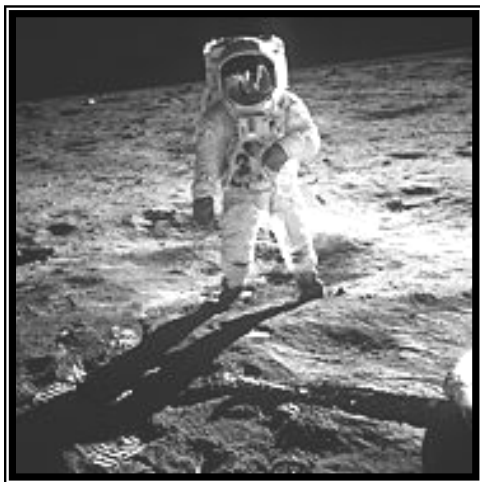
Name: _____



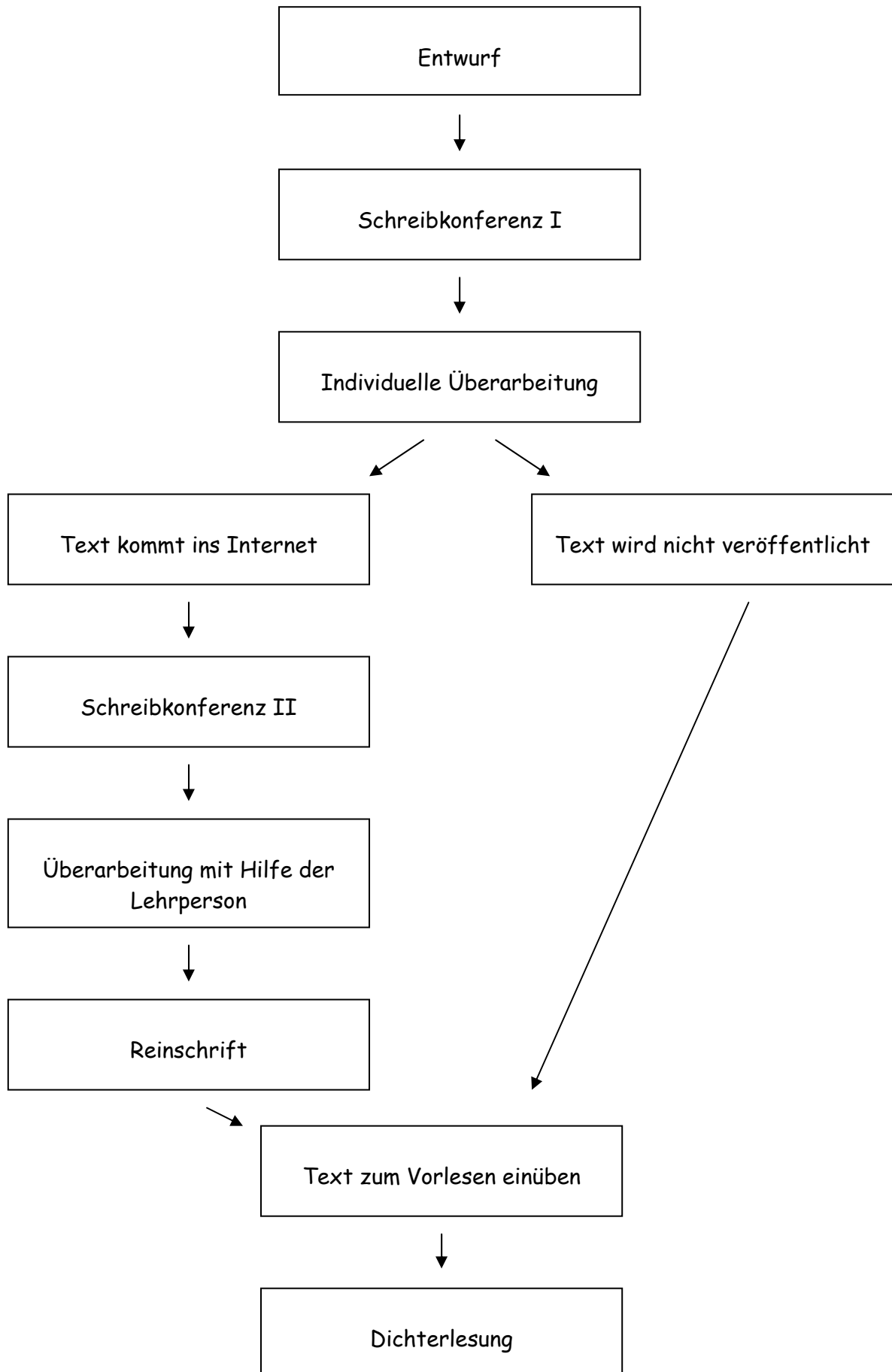
Ziel: Bis zu den Herbstferien werden zwei von dir geschriebene Texte im Internet veröffentlicht.

| Titel | Thema | Freiwillig (f) /obligatorisch (o) | Sozialform | Benötigte Zeit |
|--|---|--------------------------------------|------------|-------------------|
| 1 Stell dir vor... (SSB, S. 70-71) | Zu einem Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln schreiben | o | EA | |
| 2 Mondanfänge | Geschichten weiterentwickeln | o | EA | |
| 3 Mond- und Sternenenden | Anfang und Mittelteil erfinden | f | EA | |
| 4 Mond-Mitten | Mittelteil erfinden | f | EA | |
| 5 Mond und Erde | Dialog schreiben | f | EA | |
| 6 Mondmärchen | Rollentext oder Comic zeichnen | f | EA | |
| 7 Mondreise | Eine spezielle Reise planen | f | EA | |
| 8 Mondtagebuch | Eine fantastische Mondreise | f | EA | |
| 9 Der Mond ist aufgegangen | Ein Gedicht aus dem Jahre 1773 mit heute vergleichen | o | EA | |
| 10 Vollmond | Ein Gedicht schreiben | f | EA | |

| | | | | |
|-----------------------|--------------------------------|---|----|--|
| 11 Mondspiele | Ein Spiel erfinden | f | EA | |
| 12 Mondgebäck | Backen | f | EA | |
| 13 Mondlaterne | Eine Bastelanleitung schreiben | f | EA | |
| 14 Mondphasen | Einen Versuch beschreiben | f | EA | |
| 15 Mond-Entstehung | Einen Sachtext verstehen | o | EA | |
| 16 Mondwörter | Wörterklärungen nachschlagen | o | EA | |
| 17 Mondmusik | Komponieren, texten | f | EA | |



VIII. Gesamtablauf der Schreibwerkstatt



IX. Ablauf der Schreibkonferenz I & II

Ablauf der ersten Schreibkonferenz **Inhalt**

1. Das Autorenkind liest seinen Entwurf laut vor.
2. Die beiden Mitarbeiter hören zu und konzentrieren sich auf den Inhalt der Geschichte:
 - a. Wortwahl
 - b. Wortwiederholungen
 - c. Füllwörter (wenn, dann, und, oder...)
 - d. Satzanfänge
 - e. Länge der Sätze
 - f. Unklarheiten zum Verständnis
 - g. Geschichte ist in der Vergangenheit, der Gegenwart oder der Zukunft geschrieben
3. Sie notieren sich Textstellen, die ihnen gut gefallen (Notizblock) und Textstellen, bei welchen sie Änderungsvorschläge haben (Post-it-Zettel)
4. Nach dem Vorlesen folgt eine Diskussion zu den oben aufgelisteten Punkten
5. Das Autorenkind erhält nach der Diskussion die Post-it-Zettel und das Notizblatt von seinen Mitarbeitern.
6. Ihr geht zurück an euren Platz und das Autorenkind überarbeitet seinen Entwurf alleine.

Wichtig: Das Autorenkind muss nicht alle Änderungsvorschläge von seinen Mitarbeitern umsetzen!

Ablauf der zweiten Schreibkonferenz

Grammatik, Rechtschreibung

1. Nach Überarbeitung des Entwurfes ruft das Autorenkind seine beiden Mitarbeiter wiederum zu sich.
2. Gemeinsam wird der Text durchgegangen, wobei auf folgende Punkte geachtet wird:
 - a. Wörter sind richtig geschrieben
 - b. Nomen sind gross geschrieben
 - c. Wörter sind richtig getrennt
 - d. Verben sind richtig konjugiert
3. Das Autorenkind überarbeitet seinen Text alleine und zeigt den Text nach der Überarbeitung der Lehrperson.
4. Der Text wird auf Computer oder von Hand in die Reinschrift geschrieben, mit Bildern ergänzt und zum Vorlesen eingeübt.

X. Ehrenwörtliche Erklärung

„Ich bestätige, die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst zu haben. Die in der Arbeit dargestellten empirischen Daten wurden nach dem Gebot wissenschaftlicher Redlichkeit erfasst. Sie sind weder erfunden, noch verfälscht oder verzerrt. Sämtliche Textstellen, die nicht von mir stammen, sind als Zitate gekennzeichnet und mit dem genauen Hinweis auf ihre Herkunft versehen.

Die verwendeten Quellen (gilt auch für Abbildungen, Grafiken u.ä.) sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.“

Raron, 16. Februar 2009

Patrizia Schmid